PSIHOLOGIA COPILULUI

MANUAL PENTRU INSTITUTELE PEDAGOGICE

SUB REDACTIA:
PROF. AL. ROSCA
CONF. A. CHIRCEV

EDITURA DE STAT DIDACTICA SI PEDAGOGICA
Bucureşti 1960

AL. ROȘCA A. CHIRCEV
M. ROȘCA V. MARE I. RADU

15/P97

Școala medie de fete nr. 2 Bucureşti
Nr. 34.101
BIBLIOTECA

PSIHOLOGIA COPILULUI

MANUAL PENTRU INSTITUTELE PEDAGOGICE DE ÎNVĂȚĂTORI

Sub redacția
prof. Al. Roșca și conf. A. Chircev

BIBLIOTECA „GHEORGHE LAZĂR" Bucureşti

EDITURA DE STAT DIDACTICĂ ȘI PEDAGOGICĂ
BUCUREȘTI — 1960

VERIFICAT

Manualul a fost elaborat pe baza programei şcolare întocmite de Ministerul Învăţământului şi Culturii

Referenţi:

Prof. univ. V. PAVELCU
Prof. I. POPESCU—TEIUŞAN
Prof. S. PATIŢA
Prof. M. RAŢIU } delegaţi M. I. C
Prof. V. ROŞCA }

PREFAȚĂ

Acest manual are ca obiectiv principal prezentarea psihologiei copilului de vîrstă școlară mică. Totuși, pentru înțelegerea cît mai temeinică a particularităților psihice ale copiilor de această vîrstă, este necesară cunoașterea genezei acestor particularități, a etapelor prin care a trecut psihicul copilului pînă la vîrsta școlară mică. Din acest motiv au fost tratate, în linii generale, și particularitățile psihologice ale vîrstelor anterioare.

O altă preocupare a autorilor, în elaborarea acestui manual, a fost aceea de a lega constant și în modul cel mai strîns problemele de psihologia copilului cu problemele procesului instructiv-educativ.

Pentru a ajuta legarea cunoștințelor de psihologie generală, pe care studenții și le-au însușit în școala medie, cu noile cunoștințe de psihologia copilului, pe care și le vor însuși din acest manual, au fost date, în legătură cu fiecare proces psihic sau particularitate a personalității, cîteva noțiuni generale strict necesare, în primul rînd definiția și caracterizarea generală a fiecărui proces psihic sau particularitate a personalității.

Manualul a fost elaborat de membrii colectivului catedrei de psihologie de la Universitatea „V. Babeș" din Cluj. Capitolele au fost redactate după cum urmează:

Al. Roșca: cap. I, IV, V, VI și XIV (§1 și 3); A. Chircev: cap. II, VIII, XI, XII, XIII, XV și XVI; M. Roșca: cap. III B, IX, X și XVII (§5); V. Mare: cap. III A, VII și XIV (§1 și 2); I. Radu: cap. XVII (§1—4).

Manualul este destinat institutelor pedagogice de învățători. El poate fi, însă, utilizat și de către cadrele didactice din învățămîntul preșcolar și elementar, precum și de către studenții secțiilor de pedagogie și psihologie din universități.

PARTEA I

PROBLEME GENERALE

Capitolul I

OBIECTUL, SARCINILE ŞI METODELE PSIHOLOGIEI COPILULUI

Obiectul şi sarcinile psihologiei copilului. Importanţa cunoaşterii psihologiei copilului pentru organizarea activităţii instructiv-educative. Metodele psihologiei copilului

1. Obiectul şi sarcinile psihologiei copilului

Psihologia copilului studiază *legile dezvoltării psihice a copilului, precum şi particularităţile de vîrstă şi individuale ale acestei dezvoltări.*

Cercetările din domeniul psihologiei copilului au o mare însemnătate, atît teoretică, cît şi practică. Pe de o parte, psihologia copilului contribuie la elaborarea problemelor teoretice generale ale psihologiei, pedagogiei şi filozofiei, iar pe de altă parte, contribuie la dezvoltarea unor probleme practice fundamentale ale instrucţiei şi educaţiei.

Psihologia s-a desprins din filozofie şi a devenit ştiinţă autonomă spre mijlocul şi jumătatea a doua a secolului trecut, ca urmare a introducerii în psihologie a metodei experimentale de cercetare, metodă care se dovedise foarte fructuoasă în domeniul ştiinţelor naturii. La început, psihologia exista ca o disciplină unică şi se ocupa mai ales de problemele şi legile generale ale activităţii psihice. Treptat însă, la începutul secolului al XX-lea, se conturează şi alte ramuri ale psihologiei. Pe lîngă psihologia generală, care a continuat să studieze legile cele mai generale ale activităţii psihice, au luat fiinţă şi alte ramuri, cu un caracter teoretic sau aplicativ, cum sînt: psihologia copilului, psihologia pedagogică, psihologia muncii, psihologia artei, psihopatologia ş.a.

In secolul trecut au fost publicate cîteva lucrări privitoare la activitatea psihică a copilului. Majoritatea acestor lucrări erau biografii ale unor copii, scrise de părinţi sau rude apropiate, în care se relatau observaţiile zilnice făcute asupra copilului. Dintre aceste biografii, mai cunoscute sînt *Schiţa biografică a unui copil* de C. Darwin (1877) şi *Psihicul copilului* de W. Preyer (1882). Lucrări de psihologia copilului bazate pe cercetări experimentale şi pe o observaţie ştiinţifică mai sistematică apar însă abia în secolul al XX-lea.

Cu toate că în urma introducerii metodei experimentale în psihologie s-a ajuns foarte curînd la stabilirea unor legi importante, mai ales în domeniul senzaţiilor, percepţiilor şi memoriei, psihologia din ţările burgheze nu

s-a putut închega într-un sistem consecvent ştiinţific, căci se găsea pe poziţii filozofice idealiste, dualiste (psihicul şi fizicul fiind socotite ca două realităţi de natură diferită, care se desfăşoară paralel), iar ca metodă de bază era socotită introspecţia. Chiar datele obţinute pe cale experimentală erau interpretate în lumina datelor subiective ale introspecţiei. Această situaţie a determinat aşa-numita criză din psihologie, care a dus, în secolul al XX-lea, la fărîmiţarea psihologiei într-o mulţime de şcoli şi curente. Dintre acestea, unele (behaviorismul) restrîng psihologia la manifestările exterioare ale conduitei, la reacţiunile externe, negînd posibilitatea studierii obective a trăirilor subiective, iar altele (psihologia hormică [1], psihologia abisală etc.) caută forţele motrice ale dezvoltării psihicului, nu în formele obiective ale relaţiei dintre organism şi mediu, ci în „abisurile spiritului, în impulsurile instinctive, inconştiente etc.". Psihologia copilului era subordonată în mare măsură aşa-numitei pedologii, care pretindea că este o ştiinţă completă despre copil şi care, în realitate, se baza pe principii metodologice false; psihicul copilului era considerat ca fiind determinat în mod fatal de către ereditate sau de către un mediu social socotit invariabil; rolul instrucţiei şi al educaţiei era socotit ca fiind cu totul secundar faţă de aceşti „factori" (ereditate şi mediu invariabil).

Totuşi, în cursul secolului al XX-lea, psihologia a reuşit să se închege într-un sistem ştiinţific autentic, pe baza singurei metodologii ştiinţifice a marxism-leninismului şi pe baza învăţăturii fiziologice a lui I. P. Pavlov. Această psihologie se dezvoltă astăzi cu succes în Uniunea Sovietică şi în ţările de democraţie populară şi este tot mai mult susţinută şi însuşită de reprezentanţii gîndirii psihologice înaintate din toate ţările. Ea consideră psihicul ca însuşire a materiei superior organizate, ca însuşire a creierului de a reflecta lumea obiectivă. Forţa motrice a dezvoltării psihice a copilului o constituie, înainte de toate, condiţiile vieţii şi educaţiei copilului, iar dispoziţiile ereditare constituie numai premise ale acestei dezvoltări.

Cunoaşterea legilor dezvoltării psihice a copilului permite descoperirea căilor şi a mijloacelor de formare şi influenţare a activităţii psihice şi a personalităţii copilului. Cunoscînd aceste legi şi particularităţile de vîrstă şi individuale ale dezvoltării copilului, pedagogul va găsi mai uşor căile şi mijloacele tratării individuale a elevilor, în raport cu aceste particularităţi, în scopul de a preveni şi înlătura trăsăturile negative şi de a ajuta dezvoltarea însuşirilor pozitive ale personalităţii copilului. Totodată pedagogul va găsi mai uşor căile cele mai eficace de transmitere a cunoştinţelor, de dezvoltare a aptitudinilor elevului, a sentimentelor şi convingerilor sale etc.

Foarte strîns înrudită cu psihologia copilului este *psihologia pedagogică,* care studiază legile însuşirii de către copii a cunoştinţelor, ale formării priceperilor, deprinderilor precum şi a personalităţii elevului în procesul instructiv şi educativ. Această ramură a psihologiei, care are un caracter aplicativ, se bazează pe cunoaşterea legilor generale ale activităţii psihice şi mai cu seamă a legilor dezvoltării psihice a copilului.

[1] *horme* (gr.) — impuls spre acţiune.

2. Importanța cunoașterii psihologiei copilului pentru organizarea activității instructiv-educative

Procesul instructiv-educativ este cel mai important domeniu de aplicare a psihologiei. În același timp, el constituie și un izvor de cunoaștere psihologică. Instruind elevii și educîndu-i, noi, în același timp, îi cunoaștem mai bine, mai adînc. De aceea, o importantă sursă de cunoaștere psihologică a copilului o constituie experiența pedagogică înaintată. Astfel, această experiență a scos la iveală caracterul în mare măsură concret al gîndirii copilului, necesitatea sprijinirii pe material intuitiv, mai ales în clasele mici etc. Experiența pedagogică înaintată capătă însă o fundamentare și generalizare științifică autentică numai pe baza confruntării ei cu alte metode obiective de cercetare, în primul rînd cu metoda experimentală.

Subliniem că pedagogul trebuie să cunoască particularitățile individuale și de vîrstă ale activității psihice a copilului nu pentru a se adapta pur și simplu acestor particularități, pentru a se subordona lor, ci pentru a le putea influența mai bine în direcția cerută de sarcinile învățămîntului. Astfel, el nu se va mulțumi să constate, de pildă, că un elev are un tip de sistem nervos extrem de excitabil, din care cauză vine frecvent în contradicție cu disciplina și cu normele vieții școlare, ci se va strădui să găsească — pe baza cunoașterii legilor de manifestare a tipurilor de activitate nervoasă superioară — căile și mijloacele de corectare a tipului de sistem nervos al acestui elev, de influențare a lui în direcția echilibrării proceselor nervoase.

De asemenea, se știe că gîndirea școlarului mic are în mare măsură un caracter intuitiv, concret, din care motiv el își însușește cu greu noțiunile abstracte, iar lecțiile predate în formă pur verbală, fără sprijinirea pe material intuitiv, îl duc la însușirea mecanică a cunoștințelor, la neatenție în clasă, oboseală etc. De aici nu vom scoate, însă, concluzia că elevilor din școala elementară, fiindu-le proprie gîndirea concretă, trebuie să le predăm toate cunoștințele într-o formă exclusiv concretă și să nu ne ocupăm de dezvoltarea treptată a gîndirii abstracte la elevi. Pedagogul trebuie să cunoască și să țină seama în activitatea sa didactică de această particularitate de vîrstă a gîndirii copilului, dar în același timp el trebuie să caute să-l ajute pe copil să meargă înainte spre formele mai abstracte ale gîndirii și astfel să ajute la lichidarea limitării ei, determinată de o anumită perioadă de vîrstă. Particularitățile de vîrstă pot să varieze în limite foarte largi, în funcție de experiența individuală a copilului și mai ales de munca instructiv-educativă cu copilul.

Deși procesul pedagogic nu poate fi organizat temeinic și eficace fără sprijinirea pe datele psihologiei, totuși elaborarea metodelor de învățămînt și educație nu poate să plece numai de la legile dezvoltării psihice a copilului, ci și de la sarcinile și scopurile învățămîntului și educației, care sînt determinate de cerințele societății noastre care construiește socialismul. În realizarea acestor scopuri și sarcini, datele psihologiei copilului sînt însă indispensabile.

3. Metodele psihologiei copilului

Metodele psihologiei copilului sînt, în principiu, aceleași ca și ale psihologiei generale. Ele pot să varieze însă, în ceea ce privește tehnica lor, în funcție de vîrsta copilului studiat.

Metodele de bază ale psihologiei sînt *observația* și *experimentul*.

Metoda observației. Întrucît psihicul omului este legat nemijlocit de activitatea sa, se manifestă în acțiunile sale și exprimările sale verbale; observarea acestor acțiuni și exprimări permite cunoașterea și aprecierea vieții psihice a omului.

Observația științifică, spre deosebire de observația întîmplătoare, are un caracter sistematic; cel care face observația este pregătit să observe și să înregistreze cele observate. El trebuie să-și noteze constatările chiar în timpul observării, sau imediat după ce observația a luat sfîrșit. Pentru ca manifestările și conduita copilului supus observației să se desfășoare cît mai natural, este necesar ca el să nu știe că este obiect al observației noastre. Observația psihologică poate să fie combinată — cînd este posibil și necesar — cu mijloace speciale de înregistrare sau consemnare, cum sînt filmul, magnetofonul, consemnarea stenografică etc. Cronometrul este adeseori util pentru înregistrarea duratei fenomenului observat. Atunci cînd condițiile permit, este bine ca cel care face observația să fie despărțit de copilul sau copiii pe care-i observă, prin ecrane transparente într-o singură direcție, pentru ca subiectul observat să se manifeste cît mai natural.

În capitolul „Cunoașterea și caracterizarea psihologică și pedagogică a elevilor" se va arăta cum poate fi utilizată metoda observației în școală, în vederea cunoașterii și caracterizării psihologice a elevului. Mai adăugăm aici faptul că observația trebuie efectuată în condiții cît mai variate, de exemplu în clasă, în recreație, la excursie, pe stradă, cu prilejul vizitelor la expoziții, muzee etc. Datele strînse pe bază de observație trebuie să fie supuse prelucrării și analizei, pentru a se putea desprinde

concluziile care se degajează din materialul adunat. Cînd scopul observației este cunoașterea și caracterizarea elevilor, este necesar ca același copil să fie observat de cît mai multe cadre didactice care lucrează cu elevul, iar datele lor să fie confruntate, pentru a se ajunge la concluzii mai sigure.

Este recomandabil ca datele observației (sau unele din ele) să fie controlate, confruntate și explicate, atunci cînd este posibil, cu ajutorul datelor obținute pe cale experimentală.

Metoda experimentală. Metoda observației are avantajul că studiază copilul în condițiile normale ale vieții și activității lui. Această metodă are însă și anumite neajunsuri. În primul rînd, rareori fenomenele pe care le urmărim apar izolate. Adeseori faptele semnificative și esențiale le găsim îmbinate cu fapte întîmplătoare, de care le putem numai cu greu desprinde. Alt neajuns este acela că trebuie să așteptăm ca fenomenele pe care le studiem să apară atunci cînd se va ivi ocazia.

Aceste neajunsuri sînt eliminate prin metoda experimentală, care este cea mai precisă și mai sigură metodă de cercetare a psihologiei. În condițiile experimentale, cercetătorul nu așteaptă ca fenomenele pe care vrea să le studieze să apară atunci cînd se va ivi ocazia. El pune o întrebare naturii și nu așteaptă pasiv răspunsul, ci obligă natura să răspundă. Experimentul presupune, prin urmare, posibilitatea de a provoca, a produce, în condiții dinainte stabilite, fenomenul pe care vrem să-l studiem. De exemplu, dacă vrem să studiem particularitățile tipului de activitate nervoasă superioară la elevi de o anumită vîrstă, nu vom aștepta manifestarea, în diferite împrejurări, a însușirilor lor tipologice pentru a le observa, ci vom pune pe copii în astfel de situații, care să determine manifestarea cît mai deplină a acestor însușiri, deci vom provoca manifestarea însușirilor de tip în condiții dinainte stabilite. O altă calitate a experimentului este aceea că ne permite să repetăm fenomenul respectiv, să-l provocăm din nou, de cîte ori este nevoie. În felul acesta, observațiile, constatările și înregistrările făcute pot fi completate, precizate și adîncite.

Experimentul permite și varierea condițiilor în care producem și studiem fenomenul. De exemplu, studiem formarea legăturilor temporare în condiții de oboseală și la subiecți odihniți și vedem în ce fel influențează aceste condiții asupra procesului de formare a legăturilor temporare.

În sfîrșit, ceea ce mai deosebește metoda experimentală de metoda observației este faptul că experimentul permite izolarea fenomenului studiat și controlarea acțiunii lui. Acest lucru se

poate realiza prin menținerea constantă a diferiților factori, pentru ca ei să nu influențeze factorul pe care-l studiem. De exemplu, dacă voim să studiem cauzele oboselii la școlari, trebuie să menținem constante condițiile în care se desfășoară activitatea respectivă și care pot influența eficiența muncii, de ex.: lumina, temperatura, umiditatea, puritatea aerului, metoda de predare, prezența materialului intuitiv etc., variind de fiecare dată un singur factor, acela a cărui influență vrem s-o cunoaștem.

Pentru efectuarea cu succes a experimentului mai este necesar ca, în prealabil, să determinăm problema de cercetat și să elaborăm o ipoteză de lucru, pe care mersul cercetării o va verifica continuu și care, în cele din urmă, va fi sau confirmată și va deveni regulă ori lege, sau va fi infirmată și, deci, părăsită, sau, în sfîrșit, va fi necesară corectarea ei. Condițiile experienței trebuie de asemenea dinainte stabilite (instalații, materiale, instrucțiile care se dau subiecților etc.), iar experimentul efectuat după un plan, care va putea fi modificat dacă din încercările preliminare sau din etapa parcursă rezultă că este necesar să se aducă corectări planului inițial. Experimentatorul trebuie să aibă răbdare, să verifice cu grijă punctele îndoielnice, să lucreze cu un număr suficient de subiecți. Dacă experimentul este efectuat de către un profesor sau un învățător el trebuie să rămînă tot timpul experimentator, deci să nu facă observații elevilor în timpul experienței, să nu-i admonesteze, să nu-i corecteze etc., adică să lase ca fenomenul studiat să se desfășoare cît mai natural. Materialul adunat este prelucrat și analizat cantitativ (statistic) și calitativ și se formulează concluziile care se desprind din acest material.

În psihologie, experimentul are două forme: experimentul de laborator și experimentul natural.

Experimentul de laborator este metoda cea mai precisă de cercetare a fenomenelor psihice. Acest experiment permite o înregistrare precisă atît a stimulenților (forța, durata etc.), cît și a reacțiilor de răspuns ale subiectului, cum sînt reacțiile sale verbale, motorii, salivare, vasomotrice, bioelectrice etc. Pentru cercetarea mecanismelor fiziologice ale activității psihice a omului, o însemnătate deosebită are metodica reflexelor condiționate elaborată de elevii lui I. P. Pavlov (A. G. Ivanov-Smolenski, N. I. Krasnogorski ș. a.).

Experimentul natural, introdus în psihologie de către psihologul rus A. F. Lazurski, se efectuează nu în laborator, ci în condițiile normale, naturale ale vieții subiecților supuși cercetării, de exemplu în condiții de joc, de învățare etc. În condițiile acestui

experiment, subiecții se comportă față de cerințele experimentului ca față de o ocupație obișnuită. În rest, experimentul natural păstrează toate caracteristicile experimentului de laborator, adică posibilitatea de a provoca fenomenul studiat, a-l repeta și a varia condițiile manifestării lui.

De exemplu, pentru studierea tipului de activitate nervoasă superioară la copii, I. A. Samarin a organizat un joc cu copiii care a constat din transportarea pe o lopățică a unor cuburi puse unul peste altul, în formă de coloană. Cu cît sînt mai multe cuburi, cu atît transportul devine mai dificil, coloana se răstoarnă mai ușor. Subiectul, ținînd lopățica cu mîna dreaptă, trebuie să transporte cuburile de la o măsuță la alta, pe o distanță de cca. 3 m, apoi să facă o întoarcere de 180°, să continue transportul cuburilor în sens invers și să așeze lopățica cu cuburile pe măsuța de la care a plecat, fără să le răstoarne sau să cadă vreun cub. Dacă copilul reușea să transporte trei cuburi, i se cerea să încerce cu patru, apoi cu cinci ș.a.m.d. Dacă le răsturna, încerca din nou. Pentru copil, aceasta era o probă de dibăcie, ceea ce făcea ca experimentul să aibă un caracter sportiv-emoțional. Din punctul de vedere al obiectivului cercetării, important nu este, însă, dacă copilul reușește sau nu să efectueze această probă, ci cum reacționează, mai ales verbal și motor, cu prilejul greutăților sau insuccesului în transportarea cuburilor. I. A. Samarin este de părere că forța proceselor nervoase, capacitatea de muncă, se exprimă — în cazul acestei probe — prin durata perseverării de a împlini cu succes sarcina, cu sau fără stimulare din partea experimentatorului. Echilibrul proceselor nervoase se exprimă în putința reținerii nemulțumirii cu prilejul nereușitelor, de a nu lăsa să se manifeste această nemulțumire, nici sub formă verbală, nici sub formă motrică. Mobilitatea proceselor nervoase se manifestă în repeziciunea cu care copilul se angrenează în această probă și se adaptează la ea. I. A. Samarin ajunge la concluzia că prezența reacțiilor verbale și bogăția lor sînt caracteristice pentru tipul sanguin și coleric, pe cîtă vreme la tipul slab și flegmatic aceste reacții lipsesc aproape cu desăvîrșire. Reacțiile motorii — pe care copilul le face suplimentar, fără a fi cerute de rezolvarea probei — sînt caracteristice mai ales pentru tipul coleric etc.

Experimentul, în forma amintită, a fost efectuat de către I. A. Samarin cu copii din grădiniță și cu elevi din clasele I—III elementară. Iată descrierea unui caz concret, studiat de A. Chircev, D. Salade și I. Radu [1] cu metoda lui Samarin :

Elevul R. E. din clasa I elementară. La primele probe, cu un număr mai mic de cuburi, sarcina fiind ușoară, reacțiile verbale și motorii lipsesc. De îndată ce sarcina se complică (4 cuburi), apar reacții verbale : „Patru cuburi nu pot duce". La încercarea a șasea, exclamă : „Ah !", după ce cuburile au căzut jos. Potrivește cuburile spre capătul scîndurii pe care le transportă, căutînd un procedeu mai bun de transport. După ce și de data aceasta scapă cuburile jos, spune : „Acum am să duc cuburile cu mîna, fără scîndură" (tendința de a ocoli greutățile). La repetarea insuccesului — după ce a scăpat din nou cuburile jos — spune : „Mă duc în clasă, mă așteaptă tovarășa învățătoare" (forma deghizată de refuz a sarcinii). La insistența experimentatorului se apucă din nou să așeze cuburile și înainte de a pleca la drum spune : „Acum nu mai cădeți, stați pe loc". La a 12-a încercare, după mai multe insuccese de a transporta cuburile, spune : „Nu pot, mă duc

[1] „Revista de pedagogie", nr. I, 1956, p. 111.

în clasă". Apar reacţii motorii şi vegetative vii: gesticulează, izbeşte cuburile de duşumea, se aşază jos, nu mai vrea să mai transporte. Apoi, de la refuzul pasiv — „Mă duc în clasă" — trece la refuzul activ: se îndreaptă spre uşă şi pleacă din sală, fără să se mai întoarcă, cu toate insistenţele experimentatorului.

Pe baza acestor observaţii în condiţiile experimentului natural, autorii scot concluzia că elevul R. E. manifestă o conduită specifică tipului coleric.

Vom mai da încă un exemplu de experiment natural.

Autorul sovietic L. A. Şvarţ, plecînd de la constatarea că spre sfîrşitul programului şcolar capacitatea de muncă a elevului scade treptat, din care motiv numărul greşelilor pe care le face este mai mare la sfîrşitul decît la începutul programului şcolar — şi-a pus problema să găsească o metodă care să permită o influenţă activă asupra sistemului nervos central al elevilor şi să ridice capacitatea lor de muncă spre sfîrşitul programului şcolar. In acest scop, autorul s-a hotărît să studieze efectul unui stimulent termic: spălarea feţei cu apă rece (în timpul sezonului cald), spre sfîrşitul programului şcolar. Pentru aceasta a elaborat probe de aritmetică şi de limba rusă (ortografie), care au fost aplicate elevilor la orele de limba rusă şi aritmetică. Experimentul a fost efectuat cu două grupe de elevi: grupa experimentală şi grupa de control. Inainte de ora a IV-a, elevii din grupa experimentală au fost puşi să-şi spele faţa cu apă rece. Rezultatele au arătat că în timp ce la grupa de control numărul greşelilor a crescut cu 25—50%, la ultima lecţie faţă de prima, la grupa experimentală s-a observat chiar o îmbunătăţire faţă de prima lecţie, cu 17—46%, ca urmare a aplicării stimulentului rece. Prin urmare, rezultatele acestui experiment arată influenţa pozitivă a stimulentului termic (rece) ca mijloc de prevenire şi chiar de înlăturare a efectelor oboselii apărute la elevi în timpul programului şcolar.

O formă importantă a experimentului natural este *experimentul psihologico-pedagogic,* care îmbină studierea psihologică a copilului cu efectuarea unei munci instructiv-educative. Pe această cale se studiază, de exemplu, cum se formează şi se dezvoltă procesele şi trăsăturile psihice la copii sub influenţa unor metode anumite de instrucţie şi educaţie.

Astfel, într-o experienţă efectuată de L. A. Slavina, s-a plecat de la constatarea că în multe cazuri insuccesul elevilor din clasele mai mici era legat cu atitudinea indiferentă şi chiar negativă a elevilor faţă de unele materii de învăţămînt — de exemplu aritmetica şi gramatica — datorită caracterului lor mai abstract sau din cauza lipsei la elevi a deprinderilor muncii intelectuale. Pe baza acestei constatări s-a organizat un experiment natural psihologico-pedagogic al cărui scop a fost să se înlăture la elevi atitudinea emoţională negativă faţă de învăţătură şi să le formeze deprinderile muncii intelectuale. In prima fază a experimentului s-a stimulat interesul elevilor pentru ocupaţiile şcolare, prezentîndu-le aceste ocupaţii sub forma unor jocuri. In faza următoare s-au complicat treptat formele împlinirii sarcinilor: la început temele au fost prezentate în formă intuitivă, apoi această formă a fost înlocuită cu altele mai abstracte, dar cu indicaţia ca elevii să efectueze sarcinile cu glas tare, şi numai după aceea s-a trecut la efectuarea lor în limbaj interior, „pentru sine". Prin acest experiment natural au putut fi studiate studiile succesive ale formării deprinderilor intelectuale la elevi şi au fost elaborate căi şi mijloace concrete pentru ridicarea succesului la învăţătură al elevilor.

Experimentul natural are avantajul că îmbină trăsăturile pozitive ale observației cu acelea ale experimentului de laborator, de aceea el a deschis mari posibilități de investigație a fenomenelor psihice în condiții naturale de viață, îndeosebi studierea copiilor în condițiile concrete ale activității instructiv-educative. Totuși, cînd recurgem la acest experiment trebuie să avem în vedere că, de obicei, el nu oferă posibilitatea cercetării fenomenelor psihice în condiții strict delimitate și obiectiv controlate. Pe de altă parte, trebuie să avem în vedere că studierea fenomenelor psihice complexe trebuie să fie precedată, adeseori, de studierea fenomenelor relativ mai simple, pentru care este indicat, în primul rînd, experimentul de laborator. Se poate spune că, în comparație cu experimentul de laborator, experimentul natural este mai puțin precis și în unele cazuri trebuie să fie completat cu datele experimentului de laborator.

În afară de metodele prezentate mai sus, în psihologie se mai utilizează și alte metode, printre care *convorbirea* și *studierea produselor activității*.

Metoda convorbirii (sau a discuției) constă în organizarea unei discuții cu subiectul pentru a vedea mersul gîndirii sale, interesele sale, aptitudinile sale etc. Întrebările sînt dinainte fixate, conținutul și forma lor fiind determinate de sarcinile convorbirii și de particularitățile subiectului cu care se duce discuția. Ordinea, ca și formularea întrebărilor nu trebuie să fie rigide, ci se pot schimba în funcție de mersul discuției și de particularitățile individuale ale subiectului. Rezultatele acestei metode sînt în mare măsură în funcție de tactul cercetătorului, de priceperea sa de a ajunge la aspectele mai importante și a le clarifica nu atît prin întrebări directe, cît mai ales prin întrebări indirecte, privitoare la condițiile obiective ale vieții elevului, de exemplu ce cărți citește, care este regimul (programul lui) de peste zi, dacă frecventează cinematograful sau teatrul etc. Datele obținute pe această cale pot fi, și adeseori trebuie să fie, completate și confruntate prin convorbiri cu părinții, cu instructorii de pionieri, cu cadrele didactice care-l cunosc pe elev.

Conținutul convorbirii este consemnat în scris de către cel care face cercetarea, dar fără să pară, pentru elev, că acordă prea mare însemnătate acestor însemnări. Dacă este posibil, convorbirea va fi notată de către altă persoană, care să nu se găsească în cîmpul vizual al copilului, sau chiar dacă ar putea fi văzută de elev să pară că este preocupată de altceva, de altă activitate. Și mai bine este dacă convorbirea se înregistrează (acolo unde permit condițiile) la magnetofon.

BIBLIOTECA „GHEORGHE LAZĂR" — București

Metoda studierii sau analizei psihologice a produselor activității ne ajută să obținem date utile privitoare la priceperile, deprinderile și aptitudinile elevului, la atitudinea sa față de muncă, la conștiinciozitatea sa. Astfel de materiale sau produse ale activității pot fi diferite lucrări de control, desenele copilului (mai ales cele spontane), anumite compoziții, scrisori scrise de copii, construcții din diferite materiale (lemn, materiale plastice) etc.

Metodele psihologiei, de care ne-am ocupat mai sus, nu trebuie privite ca exclusive. În multe cazuri ele se completează reciproc, din care motiv adesea se utilizează nu una ci mai multe metode, în scopul cercetării fenomenelor psihice sau a cunoașterii particularităților psihologice individuale și de vîrstă ale elevilor.

Capitolul II

FACTORII DEZVOLTĂRII PSIHICE A COPILULUI ȘI PRINCIPALELE PERIOADE DE VÎRSTĂ ALE COPILĂRIEI

Factorii determinanți ai dezvoltării psihicului în ontogeneză. Principalele perioade de vîrstă ale copilăriei

1. Factorii determinanți ai dezvoltării psihicului în ontogeneză

a) *Rolul eredității și al mediului în dezvoltarea psihică a copilului.* Din momentul nașterii și pînă la maturitate omul străbate o lungă cale de dezvoltare, pe parcursul căreia au loc însemnate transformări fizice și psihice. Copilăria este tocmai perioada acestor transformări. Copilul nu este un „adult în miniatură". Activitatea psihică a omului nu este gata formată și nu se prezintă în „proporții minimale" în momentul nașterii sale. Inițial, conduita copilului este mai mult de natură instinctivă (reflex-necondiționată) și numai treptat, o dată cu înaintarea în vîrstă, i se f o r m e a z ă și i se d e z v o l t ă procese psihice tot mai complexe, cum ar fi: percepțiile (de formă, mărime, timp etc.), reprezentările memoriei și ale imaginației, gîndirea noțională, limbajul vorbit și scris, conduita voluntară, trăsăturile de caracter etc. Toate aceste procese psihice, fără a fi constituite la naștere, se dezvoltă necontenit, prezentînd particularități specifice fiecărei perioade de vîrstă a copilăriei.

Privită în perspectivă genetică, așadar, copilăria ne apare drept perioada celei mai intensive dezvoltări fizice și intelectuale a omului. Prin dezvoltare trebuie să înțelegem *toate trans-*

formările cantitative și calitative, structurale și funcționale ale însușirilor înnăscute și dobîndite, de natură fizică și psihică a copilului.

În mod firesc se ridică întrebarea: care sînt factorii determinanți ai dezvoltării; ce face ca diferite perioade ale copilăriei să prezinte „tablourile" unor distincte particularități anatomo-fiziologice și psihologice? Cărui fapt i se datoresc deosebirile existente între copiii de vîrste diferite — antepreșcolară, preșcolară, școlară mică etc.? Se mai pune întrebarea dacă procesul dezvoltării psihice este pornit din *interiorul* organismului, dacă se datorește unor influențe *externe* exercitate asupra lui, ori este mai curînd vorba de îmbinarea influențelor provenite atît din interiorul, cît și dinafara organismului?

Problema raportului dintre cei „doi factori" — ereditate și mediu — concretizată într-o serie de alte probleme subordonate, privind relația între ceea ce este „înnăscut" și „dobîndit" în activitatea psihică, între maturizare și dezvoltare, între dezvoltare și învățare, constituia una dintre cele mai dificile și controversate probleme ale psihologiei copilului. În funcție de concepția lor idealistă sau materialistă, psihologii răspund în chip diferit la problema raportului dintre ereditate și mediu.

Ereditatea și mediul. Prin Hotărîrea C.C. al P.C.U.S. din 1936 privitoare la „denaturările pedologice în sistemul comisariatelor poporului pentru învățămînt", au fost demascate concepțiile pseudoștiințifice și reacționare despre fatalitatea eredității și a mediului invariabil în dezvoltarea copiilor. Teoria pedologică a celor „doi factori" nu reușește să stabilească adevărata corelație între ereditate și mediu, între procesul maturizării și dezvoltării psihice. Această teorie este dualistă. Pe de o parte, partizanii teoriei eredității concep activitatea psihică a copilului ca fiind determinată de structura creierului, independent de influențele pe care le exercită mediul asupra creierului. Pe de altă parte, partizanii teoriei mediului susțin că activitatea psihică ar fi determinată de condițiile de mediu, independent de structura creierului. În acest fel se ajunge la separarea psihicului de baza lui materială, precum și de mediul social specific uman în care trăiește și se dezvoltă copilul.

Cunoașterea teoriei pedologice a celor „doi factori" prezintă un interes mai mult decît istoric, deoarece printre psihologii burghezi întîlnim și astăzi reprezentanți care consideră drept factori determinanți ai dezvoltării, în mod exclusiv, fie ereditatea, fie mediul.

În prima grupă intră psihologii care susțin că mediul nu face decît să declanșeze, la vîrste diferite, funcțiile psihice înnăscute. Pentru unii din ei, copilăria ar fi „perioada în care individul își realizează ereditatea sa rasială"

(subl. de A. Chircev) [1]. Concepută în acest fel, dezvoltarea funcțiilor psihice s-ar produce după „legea maturizării" înțeleasă ca un proces de „coacere" a unor *tipare* de comportare date nativ. Activitatea psihică a copilului devine posibilă numai în măsura „maturizării" funcțiilor. Deci, mai întîi se maturizează mișcările, percepțiile, memoria etc. și numai după aceea copilul este în stare să acționeze, să perceapă, să memoreze etc. Această teorie rupe dezvoltarea de procesul învățării, de efectul formativ al instrucției și educației asupra activității psihice a copilului. Ea neagă *însuși principiul dezvoltării,* deoarece în ontogeneza activității psihice nu se dobîndește nimic nou care din punct de vedere calitativ să nu fie dat în mod nativ.

În cea de-a doua grupă intră psihologii care explică dezvoltarea psihică exclusiv prin mediul economic, social și cultural în care s-a născut și trăiește copilul. După datele unor cercetători americani (Cattel, Farris, Thomas etc.), copiii „superior înzestrați" provin mai ales din familiile situate pe treptele de sus ale scării sociale și care dispun de condiții economice, sociale și culturale superioare. Dimpotrivă, copiii proveniți din păturile de jos ale societății, cu situație economică, socială și culturală inferioară, ar avea aptitudini intelectuale de un nivel mai scăzut. Deci, mediul ar fi acela care hotărăște înzestrarea intelectuală a copiilor. Nu este întîmplător că aderenții „teoriei mediului" ajung la astfel de concluzii. Folosind *metoda testelor,* ei măsoară de fapt nu atît aptitudinile și înzestrarea copiilor, cît mai mult cunoștințele, deprinderile și priceperile acestora. Este firesc ca unor copii proveniți din straturile de jos ale societății capitaliste să le lipsească cunoștințe și deprinderi intelectuale, din moment ce condițiile lor social-economice sînt atît de limitate. Trebuie menționat, însă, că și printre psihologii burghezi sînt unii care demască teoria celor „doi factori", — psihologi cu idei avansate în problema raportului dintre ereditate și mediu (L. Carmichael, J. Piaget, W. Boven, H. Wallon etc.).

Examinată atît în plan istoric, cît și în plan ontogenetic, problema raportului dintre ereditate și mediu capătă o rezolvare științifică numai în lumina învățăturii pavloviene despre activitatea nervoasă superioară ca formă de *echilibrare* a organismului cu mediul. Cei doi termeni — ereditatea și mediul — nu se exclud, ci sînt corelativi. Încercarea de a separa ereditatea de mediu nu poate să ducă decît la rezultate îndoielnice, îndepărtîndu-ne, în loc să ne apropie de problema fundamentală a psihologiei copilului — problema dezvoltării.

Funcțiunea fundamentală a scoarței cerebrale — după cum a dovedit I. P. Pavlov — constă în formarea legăturilor mereu noi între organism și mediu, datorită cerințelor pe care acesta din urmă le ridică față de cel dintîi. Concepția pavloviană despre *localizarea dinamică a funcțiunilor* în creier exprimă unitatea între structură și funcție (corelația între ereditate și mediu) ce se formează în cursul dezvoltării filogenetice și ontogenetice. Dacă pe baza legăturilor reflex-necondiționate formate în filogeneză scoarța cerebrală nu ar dispune de proprietatea de a

[1] A. Gesell, *The ontogenesis of infant behavior,* cap. 6 din *Manual of child psychology,* red. L. Carmichael, N. Y., 1954, p. 335.

Toate aceste date ne arată că, transpunînd în plan psihologic și examinînd sub aspect corelativ ereditatea și mediul, este foarte greu, dacă nu chiar imposibil, să separăm ceea ce este „înnăscut" (ca rezultat al influențelor ereditare), de ceea ce este „dobîndit" (ca rezultat al influențelor mediului) în activitatea psihică deja constituită. În acest fel vede problema, de pildă, psihologul L. Carmichael cînd spune că „...în conduita unui individ la un moment dat... nu se poate face deosebirea adecvată între ceea ce este înnăscut și ceea ce este dobîndit. Așa-numiții factori ereditari pot fi dobîndiți numai prin răspunsuri la mediu și, la fel, așa-numiții factori cîștigați pot fi asigurați prin modificarea unei structuri deja existente, care în ultimă analiză este o structură ereditară" [1].

Mecanismul fiziologic al legăturii între ceea ce este înnăscut și ceea ce este dobîndit în activitatea psihică, l-a descoperit I. P. Pavlov, studiind proprietățile fundamentale ale sistemului nervos și felul cum ele se modifică sub acțiunea mediului. „Modul în care se comportă omul... este condiționat nu numai de proprietățile înnăscute ale sistemului nervos, ci și de influențele care acționează și au acționat asupra organismului în timpul experienței sale individuale, depinzînd prin urmare de educația sau de învățarea constantă, în sensul cel mai larg acordat acestor noțiuni" [2]. Fiziologul rus a afirmat în repetate rînduri, că proprietățile înnăscute ale sistemului nervos (genotipul) nu pot fi separate la om de însușirile lui dobîndite. Aceasta întrucît activitatea nervoasă superioară constituită este rezultatul unui „aliaj" al trăsăturilor tipului cu variațiunile determinate de mediul extern formînd fenotipul [3].

După cum se vede, deosebirea între ceea ce este „înnăscut" și ceea ce este „dobîndit" în activitatea psihică, este rezultatul unui proces pur de abstractizare, întrucît nici un proces psihic nu este efectul numai al eredității sau numai al mediului. Dezvoltarea ontogenetică a psihicului este produsul unei interacțiuni foarte complexe între factorii ereditari și factorii de mediu. Numai la vîrstele timpurii ale copilăriei s-ar putea surprinde într-o formă oarecum „nudă", nemascată de influențele mediului, activitatea psihică a copilului sub aspectul unor reacții mai mult sau mai puțin elementare. Pe măsură ce copilul crește iar con-

[1] L. Carmichael, *Heredity and environment: are they antithetical?* Journ. Abn. an Soc. Ps., XX, 1925, p. 257.

[2] I. P. Pavlov, *Experiența a douăzeci de ani în studiul activității nervoase superioare a animalelor.* Editura Academiei R.P.R., 1953, p. 552.

[3] I. P. Pavlov, idem, p. 606—607.

elabora legături temporare în tot cursul ontogenezei, în caz nu ar mai putea fi vorba despre dezvoltarea psihicu copilărie. Scoarța cerebrală ne apare ca un organ fundan al ontogenezei psihicului. Din punct de vedere fiziologic, d tarea activității psihice este rezultatul formării unui gra sistem de legături temporare în scoarța cerebrală a cop sub influența acțiunii mediului. Dezvoltarea intelectuală pilului este rezultatul activității analitico-sintetice a scoarț cerebrale, ce se produce la nivelul interacțiunii celor două si de semnalizare.

Din acest punct de vedere, raportul dintre cei „doi fa nu se mai pune antitetic: ereditate sau mediu? Mai curî poate vorbi de influențele pe care cei doi factori le ex reciproc unul asupra celuilalt. Psihologia științifică res ideea unei ereditări „neschimbătoare", nereceptive la influ venite dinafara organismului. La fel, ea respinge și ideea determinări fatale a dezvoltării psihicului de către mediu. C vine pe lume cu o anumită „zestre nativă" — cu anumite cularități fizice și dispoziții anatomo-fiziologice, în primul ale sistemului nervos. Acestea constituie premisele natural viitoarelor aptitudini și însușiri psihice. Însă particularități dispozițiile menționate se vor dezvolta într-o direcție sau vor atinge un nivel sau altul, numai în funcție de condițiile crete de viață ale copilului, de influențele mai mult sau puțin organizate ale mediului. Aceste influențe au loc în c diferitelor activități pe care copilul le desfășoară la v diferite.

Ce este *înnăscut* și ce este *dobîndit* în activitatea psih În desfășurarea mecanismelor ereditare acționează întotde factorii cîștigați sub influența mediului. De pildă, reacțiile hensive (de apucare) sînt de natură reflex-necondiționată, fiind înnăscute, noi le întîlnim de timpuriu la sugar. Dar a reacții încep să se condiționeze chiar din primele luni, pe mă ce copilul vine în contact fizic cu obiectele și în contact s cu cei din jur. La fel, imitația este tot o reacție reflex-ne diționată. Sub forma „ecolaliei fiziologice" (repetiția reflex sunetelor), de pildă, ea apare încă în prima jumătate a prim an al vieții copilului. Tocmai pe baza „ecolaliei fiziologice" în să se formeze la copil reflexele verbale în procesul comunic lui cu adultul [1].

---

[1] N. I. Krasnogorski, *Trudî po izuceniiu vîsșei nervnoi deia nosti celoveka i jivotnîh*, I. Medghiz, 1954, p. 464.

tactul său cu mediul ambiant se extinde tot mai mult, în aceeași măsură însușirile lui „naturale" se îmbină indisolubil cu cele dobîndite în decursul experienței individuale. Ca atare, fiecare însușire psihică ce apare la copil constituie „un aliaj" între ceea ce este înnăscut și dobîndit. Acest „aliaj" poate avea o compoziție diferită, în funcție de natura însușirii psihice, de complexitatea ei și de timpul (vîrsta) cînd ea se constituie în mersul dezvoltării ontogenetice.

Maturizare și dezvoltare. Între maturizare și dezvoltare există o strînsă legătură. Referindu-ne la vîrstele antepreșcolară și preșcolară, constatăm că ceea ce poate să perceapă, să rețină, să înțeleagă și să verbalizeze un copil de 6—7 ani nu poate s-o facă și un copil pînă la 3 ani. Cum se explică acest lucru, știut fiind că mediul în care trăiesc (familia) și activitatea pe care o desfășoară (jocul) sînt relativ aceleași pentru copiii de 3 și 6—7 ani? Explicația trebuie căutată în corelația dintre maturizare și dezvoltare, între dezvoltare și învățare.

Unii psihologi înțeleg prin maturizare schimbările de comportare ce survin în urma dezvoltării anatomo-fiziologice a sistemului nervos, în opoziție cu schimbările rezultate din exercitarea funcțiunilor[1]. Maturizarea nu ar avea, după cum se pare, vreo legătură cu exercițiul și învățarea. Dacă ne referim la apariția și manifestarea unor fenomene somatice elementare, cum ar fi apariția dinților, a caracterelor sexuale secundare, în adevăr, maturizarea poate fi concepută ca o dezvoltare fără de exercițiu. Cînd este însă vorba de procesele de reflectare *directă* (senzații, percepții, reprezentări) și mai ales de reflectare *mijlocită* a realității (gîndire, limbaj), maturizarea acestor procese nu mai poate fi concepută ca fiind rezultatul dezvoltării anatomo-fiziologice a sistemului nervos, fără exersarea lui funcțională, fără acumularea sistemului de legături în scoarța cerebrală, adică fără ceea ce se obișnuiește a se numi „experiența personală" a copilului.

Cu toate că scoarța cerebrală a copilului este la naștere pregătită funcțional pentru a forma reflexe condiționate externe și interne, totuși, dezvoltarea activității analitico-sintetice a scoarței nu se produce de la sine. Copilul la naștere dispune de analizatori care fac posibilă perceperea lumii externe, însă dezvoltarea funcțională a analizatorilor cere neapărat punerea lor în activitate cognitivă. Maturizarea sistemului nervos deschide doar

[1] M. B. Mc. Graw, *Maturation et comportement*, cap. VII, din *Manuel de psychologie de l'enfant*. Red. L. Carmichael, Presses Univ. de France, 1952, p. 576.

un cîmp de posibilităţi pentru activitatea analitico-sintetică a scoarţei cerebrale, însă aceste posibilităţi se actualizează numai în măsura în care copilul vine în contact cu lumea obiectelor şi a fiinţelor din jur. În acest fel, *maturizarea funcţională a scoarţei cerebrale depinde de însuşi faptul funcţionării ei.*

Concludente în această privinţă sînt datele pe care le aduc autorii sovietici în domeniul formării reflexelor condiţionate timpurii în ontogeneza omului. N. I. Kasatkin constată la copiii imaturi (cu perioada de gestaţie neterminată), posibilitatea formării reflexelor condiţionate, cum ar fi cel de apărare, palpebral-acustic etc [1]. Procesul mielinizării la aceşti copii este accelerat, în sensul că el se produce mai devreme decît la copiii cu perioada de gestaţie completă. Faptul acesta ne demonstrează rolul important al influenţelor externe exercitate asupra *maturizării funcţionale* a analizatorilor. Deci, între copiii imaturi şi copiii cu perioada de gestaţie completă există diferenţe de vîrstă *cronologică,* dar nu şi de vîrstă *psihologică.* În cazul celor dintîi, maturizarea timpurie a scoarţei cerebrale se explică tocmai prin punerea ei mai devreme în activitate.

Să aducem şi un alt exemplu. Se ştie că coordonarea văzului cu mişcările prehensive are loc în jurul vîrstei de patru luni şi jumătate. Copilul prinde şi pipăie obiectul cu mîna, fixîndu-l totodată vizual. Legăturile temporare tactil-vizuale formate pe această cale constituie mecanismul fiziologic al percepţiei obiectelor. Dar apariţia mai timpurie sau mai tardivă a fenomenului menţionat nu este liberă de efectul exerciţiului, după cum arată cercetările experimentale. J. Piaget constată apariţia coordonării ochiului şi a mîinii în timp diferit la trei sugari (ca efect al exerciţiului) : la unul — la 3 luni, la al doilea — la 4—5 luni şi la al treilea — la 6 luni. [2] Este de notat că cu primul copil s-au făcut exerciţii începînd cu vîrsta de 2 luni. De aici se poate trage concluzia neîndoielnică despre *rolul pe care-l joacă exerciţiul în accelerarea sau încetinirea unor forme ale maturizării.*

Exerciţiul şi în sens mai larg învăţarea, poate să accelereze sau să întîrzie procesul maturizării nu numai în sfera receptivităţii senzorio-motrice, ci şi în sfera proceselor intelectuale mai complexe, cum ar fi limbajul. Cercetările arată că lipsa exercitării analizatorului verbo-motric prin comunicarea obişnuită cu adulţii duce la întîrzieri grave în dezvoltarea limbajului la copii şi la apariţia unui „limbaj autonom" — ca mijloc cu totul primitiv de comunicare : prin reacţii vocale, mimică, gesturi etc. [3].

Examinînd raportul între „maturizare" şi „dezvoltare" în lumina datelor de mai sus, putem constata că între cele două procese se interpune *exerciţiul* sau *învăţarea.* Dezvoltarea psihică a copilului nu este efectul maturizării sistemului nervos ce s-ar produce de la sine. Dezvoltarea proceselor psihice are loc ca urmare a formelor concrete de interacţiune a organismului cu

---

[1] N. I. Kasatkin, *Dezvoltarea activităţii nervoase superioare la sugari.* Editura de stat, 1953, p. 55—57.

[2] J. Piaget, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant.* Editura Dellachaix et Niestle S. A., Paris, 1935, p. 103.

[3] A. R. Luria şi F. I. Iudovici, *Reci i razvitie psihiceskih protessov rebeonka,* Izd. A.P.N., 1956.

mediul ambiant. Interacțiunea copilului cu mediul capătă întotdeauna forma unei *activități predominante* sub îndrumarea adultului pe calea *comunicării verbale.*

b) *Rolul limbajului și al activității predominante în dezvoltarea proceselor psihice.* Venit pe lume, copilul intră într-un mediu fizic și social gata format. Numai în decurs de cîțiva ani, el trebuie să-și însușească experiența social-istorică a omenirii, ceea ce devine posibil datorită *comunicării* lui permanente cu adultul — la început într-o formă mai puțin organizată în familie, iar mai tîrziu într-o formă mai organizată și sistematică în grădiniță și școală. Limba, care este un vehicul și un acumulator al experienței multimilenare a omenirii, se include în dezvoltarea psihică a copilului chiar din primele luni ale existenței sale. De la naștere, copilul vine în contact cu obiectele, le mînuiește și învață să cunoască însușirile și funcția lor socială. Aceasta însă nu în mod independent, ci sub îndrumarea verbală permanentă a adultului. În acest fel, *activitatea copilului cu obiectele și comunicarea lui cu adultul constituie de timpuriu factorii formativi ai vieții lui psihice.*

Denumind obiectele, însușirile și părțile acestora, adultul dezvoltă la copil *mecanismele reflectării verbale* a realității. În procesul comunicării verbale a copilului cu adultul i se dezvoltă noi forme ale activității psihice, cu mult mai multe complexe decît acelea ce i s-ar putea dezvolta prin experiența lui individuală. Prin contactul verbal cu adultul, copilul își însușește relațiile sociale și formele stabilizate de comportare. La început copilul percepe și acționează sub îndrumarea verbală directă a adultului. Cu timpul limbajul lui propriu devine „reglatorul suprem" al comportării, de data aceasta conștientă și voluntară. După cum arată L. S. Vîgotski, ceea ce azi copilul face numai cu ajutorul adultului, mîine va putea face în mod independent[1]. Funcția care înainte era împărțită între adult și copil devine mai tîrziu o funcție psihică internă, un mijloc superior de organizare a conduitei proprii a copilului.

Ca factor reglator cuvîntul intră în desfășurarea aproape a tuturor proceselor psihice fundamentale ale copilului aflate în curs de dezvoltare. Din acest motiv ontogeneza psihicului nu se poate înțelege fără a o examina în strînsă legătură cu dezvoltarea limbajului și cu influența pe care acesta o exercită asupra restructurării proceselor psihice în diferite perioade de vîrstă

---

[1] L. S. Vîgotski, *Izbranîie psihologhiceskie issledovaniia.* Izd. A.P.N., 1956, p. 448.

ale copilăriei. Datorită includerii elementelor verbale în procesele de reflectare nemijlocită a realității, dobîndesc mereu o altă înfățișare la vîrste diferite.

Rolul reglator și organizator al limbajului în dezvoltarea proceselor psihice este scos în evidență de o serie de cercetări întreprinse de psihologii sovietici. Aceste cercetări arată cum se restructurează percepțiile, memoria, imaginația, conduita voluntară etc., pe baza activității verbale a copilului.

Dacă la copilul mic percepția are un caracter nemijlocit, fiind strîns legată de trebuințele și emoțiile sale, dacă după aceea percepția începe să fie mijlocită de experiența anterioară cu obiectele, o dată cu dezvoltarea limbajului și pe măsura introducerii elementelor verbale în analiza și sinteza impresiilor directe, percepția copilului dobîndește trăsături mereu noi. Ea începe să reflecte mai profund realitatea, deoarece se sprijină tot mai mult pe funcțiile de generalizare și abstractizare ale cuvîntului (cercetările lui L. S. Vîgotski, M. M. Kolțova, A. A. Liublinskaia etc.).

Faptul acesta ne explică pentru ce o dată cu dezvoltarea limbajului, răspunsurile copilului la impresiile externe nu se mai desfășoară după tipul schemei S—R (stimulent-reacție). Între stimulent și reacție se interpune acum *experiența verbală* a copilului, răspunsul lui fiind mijlocit tot mai mult de acest tip de asociații anterior elaborate. Răspunsul copilului în această fază exprimă *atitudinea lui electivă* față de obiecte (mediul) și dobîndește un caracter voluntar.

Alte cercetări ale psihologilor sovietici (L. S. Slavina, N. G. Morozova, E. D. Elkonin, Z. V. Manuilenko etc.) ne arată cum sub influența limbajului se face trecerea de la memoria imaginativ-concretă spre memoria verbal-logică; de la mișcările simple efectuate sub impulsul motivelor imediate — spre formele evoluate ale conduitei voluntare, datorită formulării verbale a scopurilor și mijloacelor de realizare a acțiunii.

Pe măsura înaintării în vîrstă, *formele de activitate și de comunicare a copilului cu adultul devin tot mai complexe.*

Pînă la 3 ani, comunicarea copilului cu adultul se produce într-o formă mai puțin organizată și sistematică în condițiile mediului familial. Activitatea predominantă a copilului este orientată spre obiecte de uz casnic și spre persoanele din jur. Cunoștințele însușite sînt puțin numeroase, iar deprinderile elementare de autoservire abia încep să se constituie.

După această vîrstă, procesul de comunicare a copilului cu adultul devine mai complex, luînd treptat forma sistematică și organizată de instrucție și educație (specifică vîrstei preșcolare și școlare). La influențele neorganizate ale familiei, acum se adaugă noi forme de comunicare a copilului cu adultul. Strîns legat de aceasta, apar pe prim plan și noi forme de activitate: *jocul* și *învățătura.* Jocul constituie activitatea predominantă a vîrstei preșcolare, iar învățătura — a vîrstei școlare. Alături de joc, la vîrsta preșcolară se introduc și unele elemente de învățămînt preșcolar (activitățile obligatorii). Jocul nu-și pierde importanța relativă nici la vîrsta școlară.

Fără a constitui un mijloc universal și unic al dezvoltării psihice, jocul deține totuși importante funcții formative la vîrstele antepreșcolară și preșcolară. Prin jocurile de construcție se exersează analizatorii copilului și în special cel *vizual* și *motric*. Prin jocurile cu subiecte copilul își însușește întîi funcțiile sociale ale obiectelor și apoi relațiile sociale. Prin jocurile cu roluri i se dezvoltă copilului unele însușiri voluntare. În acest fel, apare evident rolul formativ al jocului. Cu cît copilul este mai mic, cu atît însușirea cunoștințelor și formarea deprinderilor elementare devine mai accesibilă prin joc decît prin învățarea propriu-zisă. Fapt pentru care „procedeele de joc" sînt folosite ca procedee didactice la grupele preșcolare mică și mijlocie.

O dată cu înaintarea copilului în vîrstă, funcțiunile formative ale jocului sînt preluate tot mai mult de învățare. Prin aceasta, dezvoltarea psihică a copilului se așază pe baze noi. Acum apar noi forme de comunicare între copil și adult, îndeplinind noi funcțiuni: *transmiterea* sistematică a cunoștințelor de către învățător (profesor) și *însușirea* lor sistematică de către elev. Trecerea copilului preșcolar de la „învățarea" prin joc la învățarea propriu-zisă în școală constituie de fapt trecerea de la acțiunile nemijlocite cu obiectele spre operațiuni ce se realizează prin mijloace tot mai mult verbale (în forma limbajului extern și a celui intern). Formele incipiente ale învățării la vîrsta preșcolară (activitățile obligatorii) constituie o premisă necesară, o etapă pregătitoare a învățămîntului școlar. Acum se extinde și se accentuează *rolul conducător al procesului instructiv-educativ în dezvoltarea psihică a copilului*. Acesta rezidă în faptul că întreg procesul de transmitere a cunoștințelor, de formare a noțiunilor, de educare a priceperilor și deprinderilor devine forma fundamentală prin care adultul acționează asupra elevului, încît în procesul de învățămînt se realizează dezvoltarea psihică a copilului. Învățarea cheamă la viață — după cum spune L. S. Vîgotski — un șir întreg de procese ale dezvoltării care nu ar fi posibile în afara învățării [1].

Examinînd problema factorilor determinanți ai dezvoltării psihicului în ontogeneză, putem stabili următoarele concluzii de ordin general:

După naștere, fiind înzestrat cu anumite dispoziții anatomo-fiziologice ale sistemului nervos, copilul pătrunde într-un mediu social foarte complex care exercită asupra lui o influență necontenită. Cerințele mediului pe măsură ce cresc, o dată cu înaintarea în vîrstă a copilului, determină mersul înainte, nivelurile dezvoltării lui psihice.

Dezvoltarea psihică a copilului nu este un proces spontan, nu se produce de la sine, ci are loc în condițiile comunicării lui

[1] L. S. Vîgotski, op. cit., p. 450.

cu adultul și ale desfășurării unei activități ce crește în complexitate după cum copilul trece din familie în grădiniță și de aici în școală. Între formele de comunicare ale copilului cu adultul și activitățile predominante ale copilului există o strînsă legătură. Adultul acționează asupra copilului prin aceste forme de activitate din ce în ce mai sistematic (prin joc și apoi prin învățătură).

În acest fel, comunicarea copilului cu adultul și activitățile pe care el le desfășoară sub îndrumarea adultului sînt cei mai importanți factori ai dezvoltării psihicului în ontogeneză.

2. Principalele perioade de vîrstă ale copilăriei

a) *Problema periodizării vîrstelor.* Definind copilăria drept perioada celei mai intensive dezvoltări fizice și psihice a omului, trebuie să constatăm că această dezvoltare luată în ansamblul ei nu constituie de loc un proces omogen. Dacă comparăm copii de vîrste diferite vom observa că felul în care ei *gîndesc, simt și acționează* este calitativ diferit. În timp ce preșcolarul gîndește în imagini concrete și prin noțiuni saturate de conținut senzorial, școlarul se ridică pînă la formele superioare ale gîndirii noționale abstracte. La fel, cîtă vreme emoțiile foarte vii ale preșcolarului sînt fluctuante și în general lipsite de control conștient, dimpotrivă, trăirile emotive ale școlarului se organizează în jurul unor obiecte, activități, ființe și chiar idei, îmbrăcînd haina sentimentelor intelectuale, politico-morale etc. foarte complexe. În sfîrșit, dacă mișcările și acțiunile preșcolarului au de cele mai multe ori o motivație imediată fiind legate de situațiile prezente, mișcările și acțiunile școlarului dobîndesc tot mai mult un caracter conștient și voluntar, fiind orientate spre scopuri mai mult sau mai puțin îndepărtate.

Toate aceste fapte ne arată prezența unor *particularități psihologice de vîrstă specifice,* lucru care face posibilă împărțirea copilăriei în perioade („trepte" sau „etape") mai mult sau mai puțin bine distincte. În dezvoltarea sa psihică, copilul parcurge mai multe trepte ale dezvoltării, trecînd succesiv de la o perioadă de vîrstă la alta. Între diferitele perioade de vîrstă există o legătură internă: fiecare perioadă precedentă constituie o *etapă pregătitoare* pentru perioada următoare, peste care copilul nu poate trece în dezvoltarea sa psihică. Succesiunea cronologică a vîrstelor copilăriei nu se produce la întîmplare, ci este dictată de legile generale ale dezvoltării psihicului. Această dezvoltare, după cum s-a arătat în paginile precedente,

se desfășoară în condițiile interacțiunii copilului cu mediul social-uman, a activității concrete pe care acesta o desfășoară și a influențelor instructiv-educative pe care adultul le exercită asupra lui.

Dezvoltarea psihică generală se explică prin acumulările cantitative și calitative ce au loc în diferite perioade de vîrstă. Această dezvoltare este rezultatul dezvoltării pînă la un nivel determinat, a proceselor psihice ale copilului în cadrul fiecărei perioade de vîrstă. În sînul perioadelor de vîrstă (dezvoltarea „intrastadială"), procesele psihice nu au o cale independentă de dezvoltare. Ele se leagă unele de altele în raporturi „interfuncționale" specifice, fapt care conferă vîrstei respective un anumit *profil psihologic*. Unui anumit nivel de dezvoltare a proceselor de cunoaștere (percepții, memorie, gîndire) îi corespunde și un anumit nivel de dezvoltare a proceselor afective și voluntare. De aceea, este lipsită de temei părerea susținută de unii psihologi, că unele perioade de vîrstă s-ar caracteriza exclusiv prin procese afective, altele prin cele voluntare, iar altele prin cele intelectuale. În cadrul fiecărei perioade de vîrstă, toate aceste aspecte ale activității psihice formează *sisteme dinamice unitare*, datorită relațiilor reciproce specifice în care intră procesele psihice. Legăturile „interfuncționale", în care intră percepția, memoria, atenția, gîndirea, emoțiile etc., devin mereu altele, de la o perioadă de vîrstă la alta. De la o perioadă de vîrstă la alta nu se produce numai schimbarea proceselor psihice în ele însele. De pildă, de la memoria emotiv-imaginativă odată cu trecerea la treapta superioară a memoriei verbal-logice — ci se produce și schimbarea raporturilor funcționale între procesele memoriei, gîndirii și vorbirii. Pentru dezvoltarea psihică a copilului, pentru trecerea lui de la o perioadă de vîrstă la alta, *este esențială tocmai schimbarea acestor raporturi*. Trecerea de la treptele inferioare spre cele superioare ale reflectării directe și mijlocite a realității este determinată de faptul noilor raporturi în care intră reciproc procesele psihice.

În cadrul fiecărei perioade de vîrstă dinamica dezvoltării proceselor psihice poate fi diferită la copiii de aceeași vîrstă. Etatea cronologică nu asigură, prin ea însăși, nivelul dezvoltării psihice. Aceasta depinde și de ritmurile de acumulare a experienței senzoriale și verbale de către copii. La unii copii aceste ritmuri sînt mai rapide, la alții mai încetinite. Datorită acestui fapt, „vîrsta psihologică" poate să devanseze sau să rămînă cu ceva în urmă față de etatea cronologică, după cum ritmurile

de acumulare a experienței social-istorice sînt mai rapide sau mai lente. Cauza ritmurilor lente de acumulare a experienței poate fi de natură individual-tipologică, dar poate fi și efectul rămînerii în urmă la învățătură. *Golurile în cunoștințe, dar mai ales lipsa unor deprinderi și priceperi intelectuale constituie o serioasă frînă în însușirea sistemului de noțiuni și ca atare poate să încetinească ritmul dezvoltării intelectuale a copilului.* În ultimă instanță, aceste lipsuri depind de felul cum învață elevul, de natura îndrumărilor primite în această privință din partea învățătorului (profesorului) și de nivelul la care se desfășoară procesul predării. În unele cazuri, nivelul predării e de așa natură, încît în loc să contribuie, dimpotrivă, frînează dezvoltarea aptitudinilor intelectuale ale elevilor.

A asigura nivelul de dezvoltare psihică a copilului pînă la limitele superioare în cadrul fiecărei perioade de vîrstă, prezintă o deosebită importanță pedagogică. La încheierea fiecărui ciclu al dezvoltării psihice, pedagogul (educatoarea, învățătorul și profesorul) trebuie să-și pună întrebarea : este *pregătit* preșcolarul pentru a urma școala elementară, școlarul de vîrstă mică — pentru a trece în clasa a V-a, absolventul școlii medii — pentru a studia în instituțiile de învățămînt superior ? De pildă, unii copii, deși au frecventat grădinița de copii, nu au atins totuși nivelul cerut de dezvoltare psihică, încît nu sînt încă pregătiți pentru a intra în școală. Învățătorii constată că acești copii au rămas încă „preșcolari", mai ales prin tendința lor de a transforma în joc orice activitate serioasă (scrisul, cititul, socotitul etc.). Sub aspect intelectual, adică al bagajului de reprezentări, noțiuni elementare etc., precum și acela al comportării, ei n-au evoluat pînă la *nivelul cerințelor* pe care le ridică în fața lor școala. Pregătirea preșcolarului pentru școală se realizează numai atunci cînd educatoarea ținînd seama de particularitățile psihologice de vîrstă, mai ales ale copiilor din grupa mare, orientîndu-se după *perspectivele apropiate ale dezvoltării,* ajută mersul înainte al acestui proces. Funcțiunea formativă a învățămîntului preșcolar constă tocmai în faptul că educatoarea, pornind de la nivelul actual al dezvoltării copilului, îl pregătește pentru ziua de mîine, pentru clasa I elementară („zona pregătirii apropiate" — după L. S. Vîgotski [1]). Ținînd seama de particularitățile de vîrstă ale școlarului mic și ale școlarului mare, în principiu aceleași probleme se pun și în fața învățătorului și a profesorului.

---

[1] L. S. Vîgotski, op. cit., p. 446—451.

Existența unor perioade de vîrstă succesive în dezvoltarea psihică a copilului ne duce implicit la periodizarea copilăriei în mai multe etape fundamentale.

În literatura psihologică se cunosc mai multe încercări de a împărți copilăria pe vîrste, fără să se fi ajuns la un punct de vedere unanim acceptat. Unii autori pun la baza periodizării criterii somatice periferice (evoluția dentară, modificările segmentelor corporale — L. Godin), predominarea glandelor la vîrste diferite (L. Berman). Alți autori se orientează în periodizarea copilăriei după „predominarea" funcțiilor psihice: intelect, afect, voință (Luckey), interese (Claparède), gîndire, noțiune de realitate, atitudine social-morală (Piaget).

Toate aceste încercări nu duc la o soluție acceptabilă în periodizarea copilăriei, întrucît nu țin seama de faptul esențial, anume acela al considerării factorilor determinanți ai dezvoltării psihicului în ontogeneză. După cum s-a văzut, dezvoltarea psihicului este rezultatul interacțiunii complexe a organismului copilului cu mediul social-uman, care, sub forma organizată a instrucției și educației, exercită o influență conducătoare asupra dezvoltării. De aceea, periodizarea psihologică a copilăriei nu poate să nu coincidă în esență cu periodizarea pedagogică. Deoarece schimbările ce au loc în condițiile influențelor instructiv-educative exercitate asupra copilului duc la schimbări calitative în dezvoltarea activității sale psihice, rezultă că periodizarea psihologică a copilăriei nu poate fi separată de treptele învățămîntului.

În funcție de aceasta, copilăria în ansamblul ei poate fi împărțită în următoarele etape de dezvoltare psihică: *(a)* vîrsta *sugarului* (de la naștere pînă la 12/14 luni), *(b)* vîrsta *antepreșcolară* (de la 1 pînă la 3 ani), *(c)* vîrsta *preșcolară* (de la 3 pînă la 7 ani) și *(d)* vîrsta *școlară* (de la 7 pînă la 17/18 ani).

b) *Caracterizarea principalelor perioade de vîrstă ale copilăriei.*

Vîrsta sugarului. La naștere, copilul intră într-un mediu cu totul diferit de acela în care el s-a dezvoltat în perioada prenatală. El dispune de unele reflexe necondiționate (alimentar, de apărare, de orientare). Aceste reacții înnăscute sînt cu totul insuficiente pentru a face posibilă adaptarea sugarului la noile condiții de viață. Încă de timpuriu (a treia săptămînă după naștere), se formează primul reflex condiționat la stimulentul proprioceptiv: poziția de așezare în timpul alăptării. Pe baza reflexelor necondiționate, către sfîrșitul primei luni și începutul celei de-a doua, devine posibilă formarea reflexelor condiționate în legătură cu toți analizatorii.

Vîrsta sugarului este perioada constituirii și a dezvoltării primului sistem de semnalizare, este perioada formării proceselor de reflectare directă a realității (senzații, percepții și primele reprezentări). În dezvoltarea psihică a sugarului un rol hotărîtor îl joacă familia care îl îngrijește. Către sfîrșitul lunii a doua din viața sugarului apar „reacțiile de înviorare" : zîmbetul și agitația motrică la *expresia feței și la vocea adultului* (cercetările lui N. L. Figurin și M. P. Denisova). Zîmbetul sugarului, ca răspuns dat persoanelor care îl îngrijesc, constituie *prima formă specific umană* de stabilire a contactului său cu adultul. Față de reflexele necondiționate alimentare și de apărare, *reflexul de orientare* cîștigă teren, devenind tot mai mult, o dată cu înaintarea în vîrstă, baza formării noilor legături nervoase temporare.

O deosebită importanță în dezvoltarea psihică a sugarului prezintă dezvoltarea mișcărilor mîinii — ca analizator tactil-chinestezic. În jurul vîrstei de 4—5 luni apar *mișcările prehensive* ca rezultat al *pipăirii* obiectelor simultan cu *fixarea* lor vizuală. Pe această bază, a conlucrării ochiului cu mîna, se dezvoltă reacțiile coordonate vizual-motrice care au o mare însemnătate în cunoașterea însușirilor obiectelor. Sugarul se simte atras mai ales de obiectele noi (reflexul de orientare-cercetare). În același timp i se dezvoltă progresiv și mișcările de stăpînire a propriului corp: ridicarea capului, întoarcerea de pe spate pe abdomen, șederea în poziție verticală, tîrîtul pe „patru labe" și apoi mersul — spre sfîrșitul primului an. O dată cu însușirea poziției verticale a corpului, cîmpul perceptiv-vizual al copilului se lărgește, iar o dată cu deplasarea în spațiu posibilitatea contactului său independent cu obiectele din jur, fără ajutorul adultului, crește considerabil. Faptul acesta se răsfrînge pozitiv asupra dezvoltării percepțiilor copilului.

În a doua jumătate a primului an al vieții începe să se constituie și să se dezvolte *sistemul verbal* în cele două faze succesive ale sale: la început *înțelegerea* și apoi *pronunțarea* primelor cuvinte. Din primele zile copilul trăiește în contact permanent cu adulții care comunică între ei și i se adresează verbal. Copilul stabilește legătura între cuvintele auzite și obiectele pe care acestea le denumesc și astfel, în jurul vîrstei de 6 luni, începe să înțeleagă unele cuvinte. La fel, copilul imită sunetele pronunțate de către adulți și astfel începe să articuleze, pe la 11—12 luni, primele cuvinte. Cuvintele intră în legături reflex-condiționate cu cele mai felurite reacții ale copilului: emotive, alimentare, motrice și mai ales cu cele de orientare.

În felul acesta, cuvîntul începe să devină un mijloc prin care copilul își exprimă foamea („papa"), dorința de a avea un obiect („dă-dă") etc.

Vîrsta antepreșcolară. Două aspecte sînt caracteristice pentru această vîrstă: *asimilarea acțiunilor cu obiectele* și *dezvoltarea intensivă a sistemului verbal.*

Sub îndrumarea adultului, copilul își însușește o serie de mișcări și acțiuni necesare folosirii obiectelor în vederea satisfacerii trebuințelor sale de foame, de apărare, cît și de activitate (joc). Copilul își însușește treptat *funcția socială* a obiectelor: cum se folosește lingura, cana, furculița, diferite jucării. În acest fel, încep să se formeze *deprinderile elementare de autodeservire,* fără a se încheia însă la această vîrstă, deoarece adultul urmărește ca în primul rînd copilul să fie sătul, să fie bine îmbrăcat ca să nu răcească etc., lăsînd pe al doilea plan grija pentru modul cum folosește copilul lingura, cana, îmbrăcămintea etc. Totuși, în condiția îndrumării permanente din partea adultului, către sfîrșitul vîrstei antepreșcolare copilul este în stare să se autoservească stăpînind unele deprinderi elementare.

În însușirea funcției sociale a obiectelor un rol important îl au jocurile copilului cu obiectele. În procesul folosirii diferitelor jucării i se dezvoltă copilului mișcările coordonate ale mîinilor. (Copilul „alimentează" păpușa ducînd la gura ei lingura, cana etc.; o dezbracă înainte de a o culca în pat pentru „dormit", o îmbracă — după sculare etc.). În jocurile sale copilul imită ceea ce vede în jur și, în primul rînd, ceea ce fac adulții. Venind în contact activ cu obiectele copilul diferențiază însușirile comune unui grup de obiecte și, în acest fel, acțiunea cu obiectele devine un important mijloc de dezvoltare a *perceperii mai generalizate a realității.*

Dezvoltarea intensivă a sistemului verbal merge în direcția extinderii condiționării verbale a obiectelor, fenomenelor, mișcărilor și acțiunilor proprii ale copilului. Numărul cuvintelor însușite de către copil prin care el *denumește* obiecte, fenomene și acțiuni, devine tot mai mare. O dată cu creșterea vocabularului *pasiv,* crește și vocabularul *activ* al copilului. Începe să se dezvolte și aspectul gramatical al vorbirii. Copilul începe să lege laolaltă două-trei cuvinte în scurte propoziții, chiar dacă pronunțarea lor nu este corectă. („Coală ici, mit tul" — spune un copil de 2 ani tatălui său culcat pe divan — ceea ce înseamnă: *„Scoală*-te de *aici,* ai dor*mit* des*tul"*). Limbajul copilului are un *caracter situativ:* poate fi înțeles numai în pre-

zența situației concrete la care se referă copilul. La dezvoltarea limbajului contribuie într-o însemnată măsură povestirile despre obiecte și ființe pe care i le spune copilului adultul. În acest fel, ele devin un mijloc de „transmitere a cunoștințelor" despre realitatea înconjurătoare. Către sfîrșitul vîrstei antepreșcolare, vocabularul copilului poate să cuprindă pînă la 800—1000 de cuvinte, dacă adultul folosește metode adecvate.

Prin mijlocirea limbajului, copilul face primii pași în direcția *gîndirii*, cu primele elemente de generalizare și abstractizare pe baza semnalelor verbale. La început, cuvîntul nu este decît o „etichetă" a obiectului : el denumește un anumit *obiect individual*. Mai tîrziu, cuvîntul începe să semnalizeze un *grup de obiecte* pe baza însușirilor comune, deși adesea neesențiale. Copilul spune „ou" la tot felul de lucruri — oul de găină, bulgărele de zăpadă, mingea albă — generalizînd astfel indiciul neesențial al culorii albe sau al formei rotunde percepută la aceste obiecte.

Considerînd raporturile dinamice între segmentele superioare și inferioare ale sistemului nervos, caracteristica vîrstei antepreșcolare rămîne iradierea largă a excitațiilor subcorticale în scoarța cerebrală. Faptul acesta conferă conduitei copilului un caracter predominant emotiv-impulsiv, de mult observat și descris de psihologi. Tensiunea trebuințelor și a dorințelor copilului scapă controlului său cortical : ele nu pot fi inhibate (amînate, întîrziate) din „inițiativa proprie" a copilului. Totuși, chiar la această vîrstă timpurie, se observă manifestarea unor *particularități individual-tipologice nete* în comportarea copiilor (cercetările întreprinse de A. N. Davîdova) [1]. Pentru unii copii *plînsul* este unicul mijloc de a-și exprima o dorință, de a înlătura un obstacol, de a evita ceva neplăcut. Alți copii, dimpotrivă, nu plîng ci urmăresc viguros ceea ce doresc să obțină și se străduiesc activ să înlăture obstacolele în calea scopului.

Vîrsta preșcolară. Intrarea copilului în grădiniță corespunde unor noi cerințe și condiții de viață, esențial diferite de cerințele și condițiile perioadei precedente. Copilul devine obiectul unor influențe cu mult mai complexe și mai bine organizate din partea ambianței preșcolare (educatoare, grupele de copii, regimul preșcolar etc.) care condiționează dezvoltarea lui psihică. Două sînt formele activității care se întrepătrund în viața preșcolarului : *jocul* și *activitățile obligatorii* (învățămîntul de tip

[1] A. N. Davîdova, *Opît eksperimentalino-psihologhiceskogo issledovaniia volevîh proiavlenii u detoi ranego vozrasta*. Ucioniie zapiski. U.G.U., nr. 214. Psihologhiia i Pedagoghika, 1956, p. 35-42.

preșcolar). Jocul are un rol conducător, iar activitățile obligatorii unul subordonat. Totuși, raportul între joc și activitățile obligatorii nu rămîne constant pe tot parcursul vîrstei preșcolare. Trecînd de la grupa mică spre cea mijlocie și mare, activitățile obligatorii cîștigă teren din ce în ce mai mult și tocmai datorită lor, spre sfîrșitul vîrstei, preșcolarul începe să manifeste tendința spre o activitate cu mult mai serioasă decît jocul — spre învățătură.

Dezvoltarea proceselor psihice la vîrsta preșcolară se realizează sub influența celor două forme de activitate mai sus menționate. Prin folosirea materialelor de construcție, preșcolarului i se dezvoltă nu numai percepțiile, reprezentările și mișcările coordonate, dar și imaginația și voința. Preșcolarul clădește materialul potrivit unei imagini și intenții în construcție (o căsuță, un tren etc.) și persevează în realizarea acestei intenții într-o măsură mai mare sau mai mică. La fel, desenînd, modelînd plastilina, decupînd figurile unor obiecte sau ființe conturate pe hîrtie sau carton, preșcolarul învață treptat să-și cunoască posibilitățile, se străduiește să-și realizeze intențiile și astfel i se dezvoltă, pe lîngă spiritul de observație, atenția concentrată și unele deprinderi și priceperi legate de mînuirea materialului.

Datorită jocului și activităților obligatorii la vîrsta preșcolară se face trecerea de la formele activității psihice involuntare, proprii mai mult preșcolarilor din grupa mică, spre formele activității psihice voluntare întîlnite mai ales la grupa mare. În locul atenției involuntare, o dată cu înaintarea în vîrstă se înfiripă *atenția voluntară*: preșcolarul de 6 ani este în stare să asculte atent „instructajul verbal" al educatoarei privitor la modul de execuție a desenului (cercetările făcute de Morozova). Încep să apară și să se consolideze formele *memorării și ale reproducerii voluntare* la preșcolarii de 5—7 ani (cercetările întreprinse de Z. M. Istomina). Reacțiile emotiv-impulsive proprii copilului de 3—4 ani cedează tot mai mult locul *conduitei voluntare,* controlului și efortului voluntar asupra propriilor mișcări și acțiuni la preșcolarul de 5—6 ani (cercetările lui Z. V. Manuilenko). Toate aceste fapte dovedesc, privind problema din punct de vedere fiziologic, stabilizarea și dezvoltarea progresivă a funcțiilor corticale la preșcolar, o dată cu înaintarea lui în vîrstă. Începînd cu vîrsta de 5 ani se dezvoltă intensiv diferite forme ale inhibiției condiționate, fapt care marchează schimbarea raporturilor dinamice între scoarța cerebrală și regiunile subcorticale, raporturi care acum devin altele decît acelea întîlnite

la antepreşcolar. Scoarţa cerebrală începe să controleze într-o mai mare măsură activităţile subcorticale, aceasta mai ales datorită intensificării funcţiilor verbale şi apariţiei unor noi forme ale comunicării verbale (limbajul contextual şi intern).

Ca urmare a formelor multiple şi variate ale relaţiilor şi comunicării copilului cu adultul, limbajul intră într-o nouă etapă de dezvoltare. Instituţiile preşcolare prevăd activităţi anume pentru dezvoltarea şi corectarea limbajului copilului: jocuri didactice, povestiri după tablouri, repovestiri, conversaţii în legătură cu cele observate cu prilejul plimbărilor, aplicarea procedeelor logopedice etc. Toate acestea contribuie la dezvoltarea limbajului copilului din punct de vedere fonetic, semantic şi gramatical. În condiţia unei îndrumări pedagogice corespunzătoare, particularităţile pronunţării, cum ar fi *omisiunea* sunetelor sau a silabelor („tuşă", „buş" — în loc de „mătuşă", „cărăbuş"), *inversiunea* („pacu", „ţogonac" — în loc de „capul", „cozonac"), *reduplicarea* („cococoş" — în loc de „cocoş"), întîlnite frecvent la preşcolarii mici, constituie un fenomen tot mai rar la preşcolarii din grupa mijlocie şi dispar cu desăvîrşire la cei din grupa mare. Caracteristică este şi *atitudinea nouă* a preşcolarului faţă de pronunţarea cuvintelor. El începe să observe greşelile de pronunţare făcute de alţi copii, le cunoaşte pe ale sale proprii şi se străduieşte să şi le corecteze. La fel, se dezvoltă intensiv şi vocabularul preşcolarului, ajungînd pînă la 3000—3500 de cuvinte. Se dezvoltă şi gradul de însuşire a structurii gramaticale a limbii materne pe care copilul devine stăpîn la 7 ani. În locul limbajului situativ întîlnit la antepreşcolar (şi care se mai menţine la preşcolarul de 3—4 ani), la preşcolarul de 5—6 ani începe să se dezvolte *limbajul contextual*, în parte şi datorită faptului că acum copilul este pus în situaţia să dea relatări verbale coerente despre impresiile sale nemijlocite — despre ceea ce a văzut, a auzit, a simţit, a făcut etc. O dată cu limbajul contextual i se dezvoltă şi *limbajul intern*, care începe să exercite o funcţie reglatoare tot mai mare asupra propriei comportări a copilului (cercetările lui A. R. Luria). Toate acestea sînt semne grăitoare că preşcolarul a atins limita cerută a dezvoltării pentru a putea intra în şcoală.

Vîrsta şcolară. Această vîrstă cuprinde trei trepte de dezvoltare succesive: vîrsta şcolară mică (de la 7 pînă la 10—11 ani), vîrsta şcolară mijlocie (de la 11 pînă la 14—15 ani) şi vîrsta şcolară mare (de la 14—15 pînă la 17—18 ani). Vom insista mai mult asupra vîrstei şcolare mici.

Intrarea copilului în școală aduce după sine schimbarea poziției lui în familie, a atitudinii față de el a celor în vîrstă. Devenind școlar copilul are îndatoriri noi, rezultate din activitatea lui conducătoare, care este *învățătura:* pregătirea temeinică a temelor acasă, obținerea unor note bune (rezultate), purtare disciplinată etc. În funcție de succesele obținute de școlar la învățătură depinde și atitudinea învățătorului și a părinților față de el. În acest fel el se pătrunde treptat de conștiința îndatoririlor sale școlare.

Succesul la învățătură depinde atît de *motivele învățării* (înțelegerea faptului că învățătura este o îndatorire a elevului), cît și de stăpînirea *procedeelor, priceperilor și deprinderilor intelectuale* necesare procesului de însușire a cunoștințelor. Motivele învățării evoluează pe parcursul celor patru clase elementare. Elevul din clasa I nu înțelege la început semnificația socială a „notei bune". El este bucuros să primească cît mai multe și mai variate note — de la 1 la 5 (după Volokitina). Dar în clasele a III-a și a IV-a atitudinea elevului față de notă se schimbă, ca urmare a faptului că el începe să înțeleagă semnificația aprecierii cunoștințelor: faptul de a avea note bune echivalează cu faptul de a fi recunoscut drept elev silitor, conștiincios, care își face datoria și care se bucură de aprecierea colectivului clasei și chiar a școlii.

La fel se constituie, se dezvoltă, se schimbă și procedeele intelectuale (priceperile și deprinderile) pe care le necesită învățătura. Însușirea cunoștințelor, formarea reprezentărilor și dezvoltarea noțiunilor depinde de existența acestor operații, deprinderi și priceperi intelectuale. Numai treptat copilul își însușește scrierea și citirea, operațiile de calcul mintal, deprinderea de a fi atent la lecții (la expunerea învățătorului, la răspunsurile elevilor, la ceea ce se arată pe tablă și la ceea ce trebuie să se noteze în caiet). Nu dintr-o dată își însușește elevul priceperile de a lucra cu cartea (cum să citească, cum să repete), de a-și pregăti temele scrise acasă. Pe măsura dezvoltării acestor priceperi și deprinderi se înregistrează salturi simțitoare în dezvoltarea intelectuală a școlarului.

Un rol hotărîtor în dezvoltarea tuturor proceselor psihice aparține limbajului scris pe care și-l însușește elevul și care cu timpul depășește limbajul vorbit (în clasa a IV-a). Prin intermediul limbajului scris elevul își însușește nu numai cunoștințe noi, dar i se dezvoltă noi forme ale percepției (auzul fonematic), ale atenției (vizuale și auditive — scrierea și citirea cuvintelor),

ale reprezentărilor (grafice), ale memoriei (verbal-logice) și ale gîndirii (sistemul de noțiuni).

Schimbări calitative se înregistrează și în sfera emotivă și voluntară a școlarului de vîrstă mică. În cadrul colectivului clasei și al organizației de pionieri începe să i se dezvolte sentimentul colectivismului pe măsura participării la viața colectivului, a îndeplinirii sarcinilor primite, a luării atitudinii față de succesele și insuccesele membrilor colectivului. Desigur, în toate acestea un rol conducător îl are învățătorul care formulează cerințele, pretinde respectarea acestora și nu numai că formează opinia colectivului, dar o și întruchipează în fața elevilor săi.

Modificările ce au loc în dezvoltarea psihică a *școlarului de vîrstă mijlocie* sînt legate de schimbarea *conținutului* și a *formelor* de învățămînt. Față de clasele elementare, în clasele V—VII obiectele de învățămînt se diferențiază simțitor. Diferite discipline, cum ar fi istoria, geografia, gramatica, geometria, algebra etc., îi dezvăluie elevului legile generale ale realității, iar aprofundarea lor este posibilă numai prin eforturi sistematice de generalizare și abstractizare. Aceasta face posibilă trecerea de la *gîndirea concretă* a școlarului mic la *gîndirea noțională* a școlarului de vîrstă mijlocie. Importanță prezintă și faptul că elevul începe să învețe la mai mulți profesori, ceea ce aduce după sine mai multă *independență* în munca intelectuală și apariția unor noi priceperi și deprinderi legate de această muncă (procedee raționale de repetare a materialului, planificarea timpului pentru pregătirea temelor, alcătuirea conspectelor, rezumatelor, compunerilor etc.). Într-o nouă etapă de dezvoltare intră și limbajul — atît cel vorbit cît și cel scris. Are loc dezvoltarea simțitoare a vocabularului pe seama însușirii terminologiei științifice, precum și dezvoltarea structurii gramaticale pe seama însușirii construcțiilor sintactice complexe. Faptul acesta îi permite elevului să-și exprime mult mai adecvat gîndurile și raționamentele, atît sub aspectul formei cît și al conținutului. Tot la această vîrstă se ridică la o nouă treaptă de dezvoltare interesele elevilor, sentimentele lor politico-morale (tovărășia, patriotismul, atitudinea socialistă față de muncă, colectivismul etc.). Disciplinarea elevului se întemeiază pe înțelegerea conștientă a îndatoririlor școlare, fapt care duce la formarea calităților pozitive de voință și a trăsăturilor pozitive de caracter (perseverența, hotărîrea, hărnicia, curajul, punctualitatea, principialitatea etc.).

Ultima treaptă a dezvoltării o marchează vîrsta școlară mare (clasele VIII—X/XI). Aceasta este perioada închegării

personalității elevului sub aspect intelectual, afectiv și volițional. Însușindu-și sistemul de cunoștințe și pătrunzînd tot mai adînc legile obiective prin studiul diferitelor discipline, elevul își formează o *concepție* materialist-dialectică despre natură și societate. Această concepție este strîns legată de reprezentările și noțiunile morale, de sentimentele, convingerile și aspirațiile de viitor ale elevului. La această vîrstă se conturează cu multă precizie *interesele profesionale* ale elevului, organizîndu-se adesea în jurul unui interes central care devine factorul stimulator în alegerea drumului vieții după absolvirea școlii.

Capitolul III

PARTICULARITĂȚILE DEZVOLTĂRII ANATOMICE ȘI FIZIOLOGICE A COPILULUI

A. Dezvoltarea anatomo-fiziologică a copilului

Caracterizarea generală a dezvoltării fizice a copilului. Particularitățile anatomofiziologice ale școlarului mic. Sistemul nervos și dezvoltarea lui la copil

Caracteristica principală a organismului copilului este marea sa capacitate de creștere și dezvoltare. Totodată, datorită plasticității sale mari, efectul influențelor educative este deosebit de puternic.

Din punct de vedere fizic, perioada de dezvoltare a organismului uman durează cca. 23—25 de ani, vîrstă la care omul devine adult. În tot acest timp are loc nu numai o creștere cantitativă a corpului și a diferitelor sale părți, ci se dezvoltă, se complică și se perfecționează funcția tuturor organelor.

Din momentul nașterii, organismul copilului trece la o viață de sine stătătoare, în sensul că, spre deosebire de perioada intrauterină, cînd principalele funcții vitale erau efectuate prin intermediul organismului matern, acum aceste funcțiuni sînt îndeplinite de organele și aparatele proprii ale copilului. În dezvoltarea sa postnatală, omul parcurge un drum complex. Evoluția sa psihică este indisolubil legată de dezvoltarea anatomo-fiziologică. Dintr-o ființă neputincioasă, cum este la naștere, omul se transformă treptat, sub influența condițiilor de viață și de educație, într-un membru activ al societății, capabil să cunoască și să schimbe în mod creator lumea înconjurătoare.

1. Caracterizarea generală a dezvoltării fizice a copilului

Caracteristic pentru dezvoltarea organismului copilului este faptul că în perioada intrauterină fetusul crește din ce în ce mai mult, în vreme ce în perioada postnatală ritmul creșterii este în linii generale din ce în ce mai lent (cu unele intensificări temporare). Se observă de asemenea că în perioada intrauterină diferitele organe ale fătului se dezvoltă ascendent, relativ paralel, adică aproximativ în același ritm. După naștere, diferitele organe urmează căi deosebite, proprii, de dezvoltare în ceea ce privește ritmul, intensitatea creșterii. Prima constatare care se impune deci este aceea că dezvoltarea organismului copilului nu este de loc omogenă și continuă, ci prezintă un tablou extrem de variat. Totuși, cercetările întreprinse în acest domeniu au permis desprinderea unor reguli cu caracter general, după care se desfășoară dezvoltarea fizică a copilului. Dintre ele vom aminti doar cîteva mai importante.

a) Una dintre aceste reguli se referă la *diminuarea treptată a ritmului de creștere* o dată cu vîrsta. Faptele arată că, cu cît copilul este mai mic, cu atît se dezvoltă mai repede și mai intensiv.

Astfel, în primul an de viață greutatea copilului crește de aproape 3 ori față de greutatea de la naștere (deci cu circa 200%) ; în al doilea an creșterea este numai de 25% (2—3 kg) ; în al treilea an abia de 17% (cu 2 kg) etc. Aproximativ același lucru îl constatăm și în ceea ce privește talia : în primul an adaosul în lungime este de cca. 25 cm, adică 50% față de lungimea inițială a noului născut ; în anul al doilea adaosul este de cca. 14% ; în al treilea an adaosul este numai de 9—10% ș.a.m.d.

b) Deși tendința generală a creșterii organismului este diminuarea treptată a ritmului cu cît ne apropiem de vîrsta adultă, trebuie să relevăm că această diminuare *nu este uniformă,* ci prezintă anumite *oscilații :* în anumite perioade, creșterea este foarte intensă, în altele mai lentă, pentru ca în cele din urmă să înceteze aproape cu desăvîrșire. După cum am văzut mai sus, creșterea cea mai intensă în înălțime (ca și în greutate) are loc în primul an de viață. Urmează apoi o perioadă de depresiune (pe la 4—5 ani creșterea anuală este numai de 4—6 cm), care durează pînă pe la 6—7 ani. La această vîrstă, care coincide cu intrarea în școală, se înregistrează o oarecare intensificare a ritmului de creștere (cca. 8—10 cm pe an). Datele unor autori arată că după acest avînt de scurtă durată urmează din nou o perioadă de stagnare, care corespunde vîrstei școlare mici (creșterea anuală în înălțime este de 3—4 cm, iar în greutate de cca. 2 kg). Această perioadă de acalmie este urmată de un

puternic *avînt* al creşterii maturizării organismului în toate sensurile: intervine perioada cunoscută sub numele de *pubertate* [1], cuprinsă aproximativ între 11—12 şi 14—16 ani. Astfel, în al 12-lea an fetele adaugă în înălţime cca. 8—12 cm, în greutate pe la 11—12 ani adaosul este de 4—5 kg, iar pe la 14—15 ani de 5—8 kg. La băieţi intensificarea ritmului de creştere survine cu un an sau doi mai tîrziu, adică pe la 13—14 ani (creşterea anuală în înălţime ajunge la 6—9 cm, iar în greutate la 7—8 kg). După această ultimă fază de avînt urmează treptat o diminuare a ritmului de creştere. În perioada respectivă denumită *adolescenţă* [2] (pînă pe la 18—20 de ani), creşterea organismului este din ce în ce mai lentă (în medie un adaos de 2—3 cm lungime şi 2—3 kg greutate). Spre sfîrşitul *tinereţii* (care durează între 18 şi 23—25 de ani) şi începutul maturităţii, creşterea staturală se încheie, iar cea ponderală este cu totul neînsemnată. La bătrîneţe se înregistrează chiar o diminuare absolută a dimensiunilor staturale şi ponderale ale organismului.

c) În ceea ce priveşte ritmul de creştere şi dezvoltare a organismului se constată anumite *deosebiri în funcţie de sex.* Dacă avem în vedere valorile absolute, băieţii întrec pe fete atît ca statură şi greutate, cît şi ca forţă fizică etc. Înfăţişarea generală a curbelor de creştere la fete şi băieţi este asemănătoare. Dincolo de această asemănare, putem desprinde diferenţe caracteristice celor două sexe: 1. creşterea organismului fetelor este mai slabă decît la băieţi (în cifre absolute); 2. creşterea fetelor este mai uniformă, mai puţin accidentată; 3. creşterea şi dezvoltarea fetelor este întotdeauna mai timpurie; este cunoscut faptul că fetele ajung la maturitate mai repede decît băieţii („puseul" pubertăţii la fete începe cu cca. 1—2 ani mai devreme, dar este mai puţin intens şi durează mai puţin timp decît la băieţi). De altfel, în tot cursul copilăriei, deşi mai mici (în dimensiuni absolute), fetele sînt totuşi mai „mature" decît băieţii.

---

[1] Termenul de *pubertate* subliniază aspectul maturizării funcţiunilor sexuale.

[2] Uneori termenul de *adolescenţă* este folosit în sens mai larg, referindu-se la întreaga perioadă de trecere de la copilărie la starea adultă, adică aproximativ între 12—13 şi 20 de ani; în acest caz, *pubertatea* este considerată ca un moment al adolescenţei şi anume faza ei iniţială, în care are loc maturizarea funcţiunilor. Alteori, semnificaţia termenului de *adolescenţă* este restrînsă numai la perioada care urmează după *pubertate* (durează deci între 16—17 şi 18—19 ani).

In acest sens este suficient să amintim, de pildă, faptul că, în ceea ce privește dentiția definitivă, fetele prezintă un oarecare avans față de băieți, pînă pe la vîrsta de 13—15 ani (după această vîrstă băieții o iau înainte: al treilea molar sau „măseaua minții" apare mai repede la băieți — cca. 18 ani, decît la fete — cca. 20 de ani). Caracterizînd creșterea băieților și fetelor în înălțime, cunoscutul psiholog elvețian Ed. Claparède o compară foarte sugestiv cu o partidă de curse: de la start băieții și fetele pleacă împreună, dar fiind întrecute pentru un moment de băieți, fetele o iau numaidecît înainte (prima „criză" a creșterii în jurul vîrstei de 6—7 ani); apoi băieții le ajung din urmă și le întrec (între 8 și 11 ani), dar nu trece multă vreme și fetele intensifică ritmul și îi întrec din nou (a doua „criză" a creșterii din perioada pubertății); avansul fetelor este însă de scurtă durată, deoarece curînd (pe la 16 ani) băieții le ajung și le depășesc definitiv, rămînînd mereu înainte.

d) O altă regulă se referă la faptul că organismul copilului *nu se dezvoltă ca un tot omogen,* proporțional și simultan în toate direcțiile. Cercetările arată că fiecare organ, fiecare parte a organismului urmează o cale proprie de dezvoltare, cu un ritm și cu oscilații specifice. De subliniat este faptul că această diferențiere survine mai ales după naștere, în vreme ce în perioada intrauterină dezvoltarea diferitelor organe merge în direcția ascendentă relativ paralelă, adică în același ritm.

In general, creșterea embrionului și a fătului are loc din ce în ce mai energic și dinspre cap spre extremități. Aceasta înseamnă că, cu rare excepții, dezvoltarea capului precede pe cea a gîtului, dezvoltarea gîtului pe cea a toracelui, iar creșterea membrelor superioare pe cea a membrelor inferioare. După naștere, în primele 6 luni, creșterea este extrem de rapidă și proporțiile corpului rămîn aproape constante. Ulterior, la diferite vîrste, proporțiile corpului se schimbă, datorită faptului că intensitatea creșterii diverselor sale părți este deosebită. Astfel, capul omului se dezvoltă mai lent decît trunchiul; trunchiul crește mai lent decît membrele superioare, iar membrele superioare se lungesc mai lent decît membrele inferioare. Modificarea proporțiilor corpului omenesc de-a lungul dezvoltării ontogenetice poate fi urmărită schematic în fig. 1.

Din examinarea acestui tablou rezultă că la 2 luni de viață intrauterină capul fătului reprezintă $^1/_2$ din lungimea întregului corp; la nou-născut lungimea capului este egală cu $^1/_4$ din lungimea corpului; ulterior creșterea capului este mult mai lentă decît restul corpului. In toată perioada de creștere (pînă pe la vîrsta de 22—25 de ani), capul crește de două ori, trunchiul de trei ori, membrele superioare de 4 ori, iar membrele inferioare de 5 ori (în cifre rotunjite). Această regulă se extinde și asupra organelor interne. Așa, de pildă, ritmul de dezvoltare a inimii nu coincide cu cel al sistemului vascular și din această cauză presiunea sanguină diferă în funcție de vîrstă: la copii presiunea sanguină este mai mică decît la adulți. Aceeași lipsă de concordanță perfectă se constată și în ceea ce privește dezvoltarea scheletului și a musculaturii.

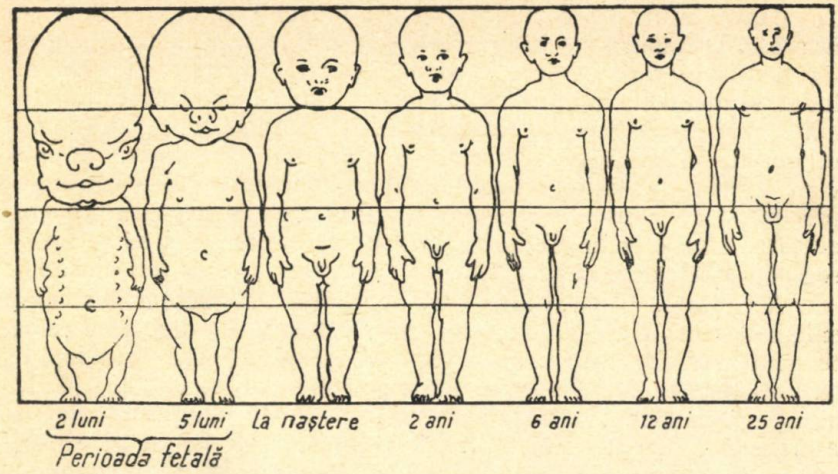


Fig. 1. — Modificarea formei și proporțiilor corpului omenesc în cursul dezvoltării ontogenetice

2. Particularitățile anatomo-fiziologice ale școlarului mic

În comparație cu etapa imediat anterioară (6—7 ani), cînd, după cum s-a amintit mai sus, se înregistrează un oarecare avînt, ritmul creșterii și dezvoltării fizice a școlarului mic este întrucîtva încetinit. Totuși, în cei 4 ani de școală elementară organismul copilului se dezvoltă, fortificîndu-se simțitor și devenind mai rezistent. În acest răstimp se produc însemnate modificări morfologice și fiziologice în toate organele și țesuturile corpului școlarului mic.

Creșterea în înălțime, care se realizează mai ales pe seama creșterii oaselor în lungime, marchează un ritm destul de lent, media anuală fiind de cca. 4—5 cm. Adaosul anual în greutate este ceva mai mare (2,1 kg) decît la preșcolari (1,9 kg). Mai intens se dezvoltă cutia toracică (perimetrul crește cu 3,1 cm anual, față de 1,5 cm la preșcolari).

Scheletul devine treptat un suport tot mai solid al organismului. Oasele suferă un intens proces de osificare (crește cantitatea de săruri de calciu). De reținut este faptul că în această perioadă se osifică oasele mîinii: la oasele metacarpiene procesul se încheie pe la 9—11 ani, iar la cele carpiene pe la 12 ani. Acest lucru are consecințe asupra creșterii capacității de muncă a mîinii.

Musculatura se dezvoltă intens : mușchii și ligamentele se întăresc, volumul mușchilor crește și o dată cu aceasta crește și forța musculară a școlarilor mici. Datorită faptului că mușchii lungi se dezvoltă înaintea celor scurți, copiii de această vîrstă sînt capabili să execute mișcări largi, extinse, dar întîmpină dificultăți în efectuarea mișcărilor mărunte, care necesită precizie. Particularitățile scheletului mîinii (insuficienta osificare), precum și ale musculaturii mici a mîinii trebuie avute în vedere de către învățător în predarea scrisului și în organizarea și dozarea activității de scriere a elevilor (mai ales a celor din clasa I).

Activitatea aparatului cardiovascular al școlarului mic satisface cerințele organismului, deși mușchiul cardiac este relativ slab dezvoltat. Aceasta se explică, pe de o parte, prin faptul că mușchiul inimii este bine nutrit și suficient inervat, iar pe de altă parte, lumenul vaselor este mare. Datorită funcțiunii intense a organelor hematopoetice sîngele copilului este bogat în eritrocite și leucocite, fapt care explică rezistența crescută a organismului copilului față de bolile infecțioase, mai ales după 9—10 ani.

În ceea ce privește respirația, trebuie subliniat faptul că la copii capacitatea respiratorie a plămînilor este mai mică, din care cauză frecvența respirației este mai mare (cca. 20 de ori pe minut la 12 ani) decît la adult (16—18 ori pe minut). În același timp, schimburile energetice care au loc în organismul copilului sînt mai intense decît la omul adult, de aceea copiii au nevoie de o cantitate de aer relativ mai mare. Aceste particularități ale activității respiratorii a copilului subliniază necesitatea asigurării unei ventilații perfecte a încăperilor în care lucrează sau își petrec timpul copiii.

Anumite particularități caracteristice prezintă și activitatea aparatului digestiv. Școlarul mic folosește încă în mare măsură dinții de lapte, care sînt fragili, necesitînd o îngrijire atentă. Stomacul fiind relativ foarte mic, alimentația copilului trebuie să aibă loc mai des (cel puțin de 4 ori pe zi), dar în cantități mai mici. La această vîrstă, sucul gastric conține mai puțin acid clorhidric și fermenți digestivi și din această cauză acțiunea lui digestivă și bactericidă este slabă. De aici, pericolul tulburărilor în activitatea aparatului digestiv în caz de alimentație incorectă.

Un rol important în dezvoltarea fizică și psihică a organismului copilului îl joacă glandele endocrine. La copiii de vîrstă școlară mică, activitatea glandelor endocrine este relativ încetinită ; se înregistrează o intensificare abia spre sfîrșitul acestei perioade, cînd începe epoca maturizării sexuale.

În copilăria timpurie funcționează mai intens următoarele glande: timusul, cortexul suprarenalelor, paratiroidele, insulele Langerhans (din pancreas) și, în parte, epifiza. Pînă la 3 ani, funcționează încă slab sistemul hipofizar și tiroidian, iar elementele glandelor genitale sînt cu totul absente.

Către vîrsta de 7 ani se constată o diminuare a activității timusului și a altor glande endocrine. În schimb, se intensifică funcțiunea glandei tiroide și a hipofizei și apar elementele endocrine ale glandelor genitale (celulele interstițiale).

Pe la vîrsta de 11—12 ani, glandele endocrine dominante sînt: tiroida (mai ales la fete) și hipofiza. Timusul se atrofiază treptat, mai ales între 15 și 25 de ani; de asemenea, rămîn în urmă și celelalte glande ale sistemului endocrin al copilăriei (cortexul suprarenalelor, paratiroidele, insulele Langerhans, epifiza). În perioada pubertății intră în funcție noi elemente endocrine: celulele interstițiale ale testiculului (alături de intensificarea funcțiunii elementelor sale generatoare) și celulele luteinice ale corpului galben al ovarului.

Reglarea activității glandelor endocrine, ca și a tuturor funcțiilor organismului, este realizată de sistemul nervos.

3. Sistemul nervos și dezvoltarea lui la copil

Sistemul nervos joacă un rol conducător în întreaga activitate vitală a organismului. Pentru înțelegerea activității și dezvoltării psihice a copilului, este necesară cunoașterea noțiunilor de bază cu privire la structura și funcțiunile sistemului nervos.

Morfologia sistemului nervos. Din punct de vedere anatomic, sistemul nervos al omului se împarte în: *sistem nervos central* și *sistem nervos periferic.*

Sistemul nervos central este format din: *măduva spinală,* situată în canalul vertebral, și *encefal,* situat în cutia craniană. Sistemul nervos periferic este alcătuit din *nervi* și *ganglioni nervoși,* dispuși pe traiectul nervilor. Fibrele nervoase care alcătuiesc nervii pot fi senzitive și motrice. În general, nervii sînt micști, conținînd fibre de ambele feluri. Prin intermediul sistemului nervos periferic se realizează inervația tuturor țesuturilor și organelor corpului nostru (atît aferentația cît și eferentația). Astfel, se asigură funcțiunea reglatoare a sistemului nervos asupra întregului organism.

Encefalul este alcătuit din 5 segmente și anume: *bulbul* (mielencefalul), *creierul mic* și *protuberanța* (împreună formează metencefalul), *creierul mijlociu* (mezencefalul), *creierul intermediar* (diencefalul) și *creierul mare* (telencefalul). Segmentul cel mai dezvoltat este creierul mare (cele 2 emisfere cerebrale) cu *scoarța cerebrală,* care coordonează activitatea tuturor celorlalte segmente ale sistemului nervos central și, prin urmare, a organismului întreg.

Sistemul nervos vegetativ reprezintă acea parte a sistemului nervos care reglează activitatea organelor interne și schimbul de substanțe în întreg organismul. El se împarte în două segmente: *sistemul nervos simpatic,* care exercită în general o acțiune stimulatoare, avînd o funcție catabolică, dinamogenă și *sistemul nervos parasimpatic,* care are o funcțiune anabolică, trofogenă (Hess).

Din punct de vedere histologic, sistemul nervos este alcătuit din celule nervoase numite *neuroni*. Neuronul constă din următoarele elemente: corpul celulei și prelungirile nervoase, care sînt de două feluri — dendritele și axonul (de obicei unul singur).

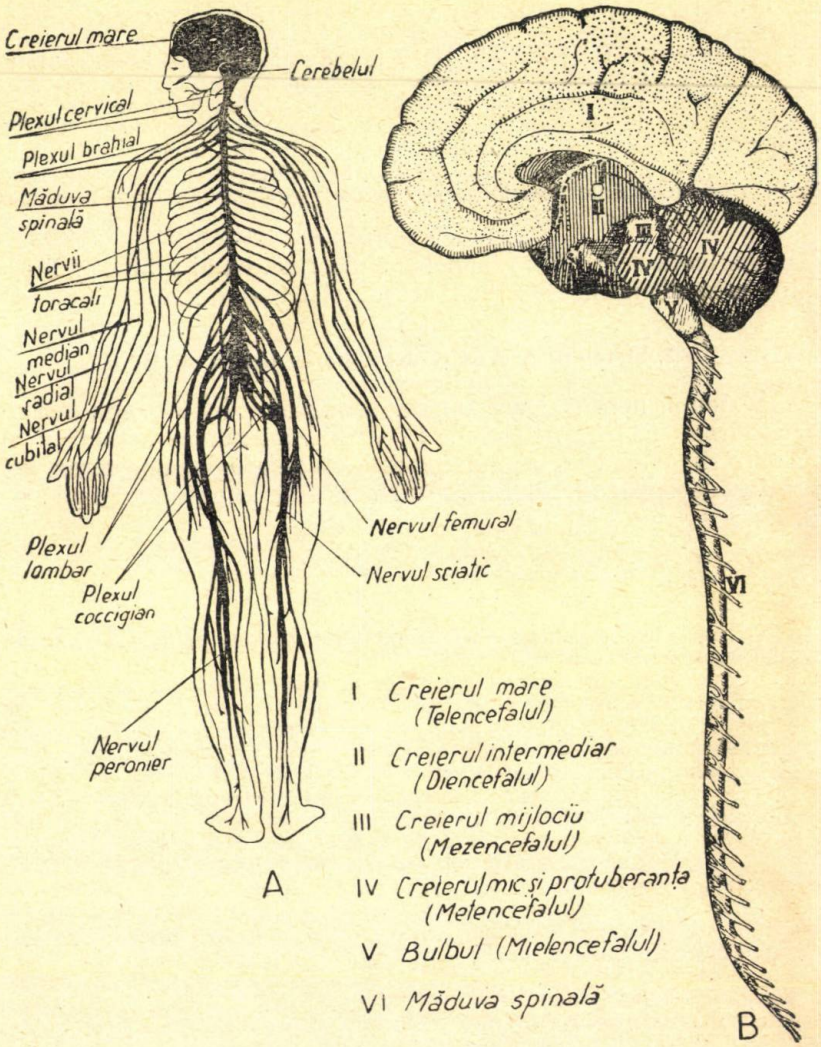


Fig. 2. — Schema sistemului nervos al omului

Funcţiunile generale ale sistemului nervos. În urma unui complex proces de diferenţiere şi specializare, la celulele nervoase s-au dezvoltat în mod deosebit 2 proprietăţi fundamentale şi anume: *excitabilitatea* — prin care se înţelege capacitatea substanţei nervoase de a intra în stare de excitaţie, recepţionînd cu multă fineţe stimulările externe — şi *conductibilitatea,* proprietatea de a conduce repede excitaţia dintr-un loc la altul [1]. Pe baza acestor proprietăţi, sistemul nervos este în stare să-şi îndeplinească funcţiunile principale: pe de o parte, echilibrul organismului întreg cu mediul înconjurător, iar pe de altă parte, unitatea diferitelor părţi ale organismului în aşa fel încît acesta să constituie un tot unitar.

Activitatea nervoasă prin care se realizează echilibrul organismului cu mediul, relaţiile normale complexe între organism, luat ca întreg şi lumea înconjurătoare, poartă numele de *activitate nervoasă superioară* şi este efectuată în primul rînd de scoarţa cerebrală şi regiunile subcorticale.

Activitatea nervoasă prin care se asigură unitatea, integrarea activităţii tuturor organelor şi sistemelor din interiorul organismului poartă numele de *activitate nervoasă inferioară* şi este efectuată de segmentele inferioare ale sistemului nervos central; în mod obişnuit activitatea acestor segmente se desfăşoară sub controlul scoarţei. Trebuie subliniat faptul că cele două aspecte ale activităţii nervoase nu sînt izolate, ci formează o unitate funcţională indisolubilă în care scoarţa cerebrală joacă rolul principal de reglator.

Forma principală de legătură a organismului cu mediul este *reflexul.* Prin reflex se înţelege orice act, orice reacţie a organismului care survine ca răspuns la acţiunea stimulenţilor din lumea externă (sau din mediul intern) asupra receptorilor şi se înfăptuieşte cu participarea obligatorie a sistemului nervos central, incluzînd în mod normal şi segmentul său superior — scoarţa cerebrală.

Totalitatea formaţiunilor nervoase care participă la realizarea unui reflex poartă numele de *arc reflex.* Arcul reflex este alcătuit din 5 elemente: receptorul (celulele senzitive), calea aferentă (fibrele nervoase senzitive, centripete), centrul nervos (celulele nervoase de la nivelul diferitelor segmente ale sistemului nervos central), calea eferentă (fibrele nervoase, centrifuge), organul efector (muşchi, glandă etc.).

În alcătuirea unui arc reflex trebuie să intre cel puţin 2 neuroni: unul centripet (senzitiv) şi altul centrifug (motor). În mod obişnuit, arcul reflex este mult mai complex, întrucît între cei doi neuroni se interpun o serie de neuroni de asociaţie. Totodată, după cum se poate vedea în fig. 3, influxul nervos este transmis şi spre segmentele superioare ale sistemului nervos central, inclusiv scoarţa cerebrală, participarea cărora complică mult reacţiile organismului.

Mai sus s-a subliniat faptul că sistemul nervos central (cu segmentul său superior — cortexul) controlează şi reglează toate funcţiunile organismului. Acest lucru este posibil datorită faptului că fiecare porţiune, fiecare punct din organism are o legătură dublă cu sistemul nervos central — una

---

[1] Viteza de conducere a influxului nervos în fibrele nervoase ale omului ajunge pînă la 100—120 m pe secundă (fibrele motoare). Există o anumită relaţie între viteza de propagare a influxului, pe de o parte, şi diametrul fibrei nervoase şi grosimea tecii de mielină, pe de altă parte: viteza este cu atît mai mare, cu cît fibrele nervoase au un diametru mai mare şi teaca de mielină este mai groasă. Viteza cea mai mică o posedă propagarea influxului nervos în fibrele vegetative amielinice subţiri (cca. 0,5-3 m/sec.).

aferentă, centripetă şi alta eferentă, centrifugă. Prin aceasta, schema arcului reflex se complică, deoarece sistemul nervos central intervine în reglarea activităţii atît a receptorului, cît şi a efectorului, în conformitate cu necesităţile echilibrării organismului cu mediul.

In ultima vreme, neurofiziologii acordă o atenţie tot mai mare fenomenului *aferentaţiei inverse,* prin care se înţelege mecanismul de recepţionare de către sistemul nervos central a impulsurilor care-l informează despre desfăşurarea şi rezultatul reacţiei organului efector. In acest fel are loc o continuă reglare şi corectare a reacţiei organului afector de către centrul

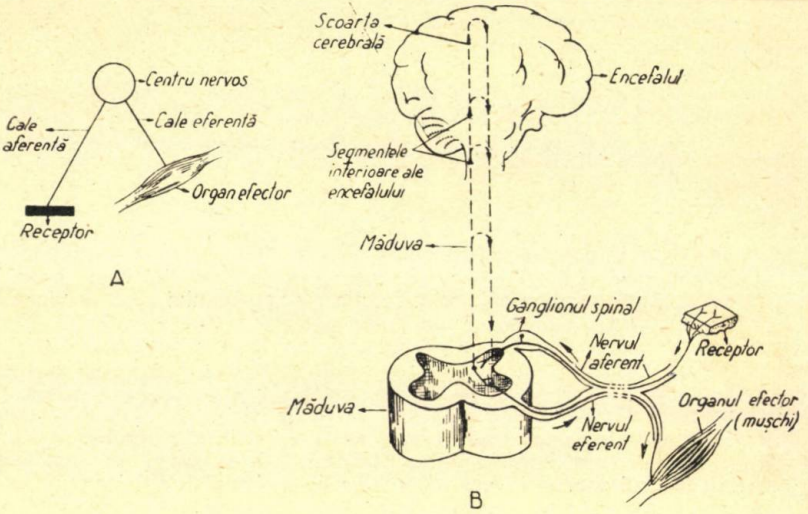


Fig. 3. — Schema arcului reflex

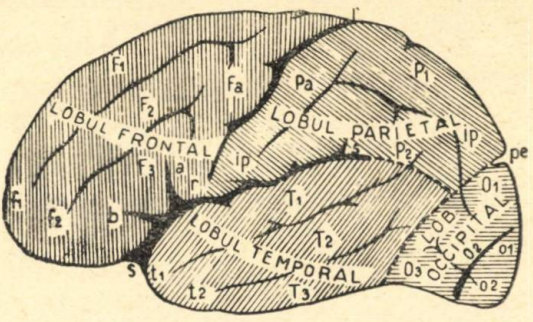
nervos respectiv (şi în primul rînd scoarţa cerebrală), în raport cu efectul acţiunii.

Structura creierului mare. Creierul mare (telencefalul) este alcătuit din 2 emisfere cerebrale. Prin dimensiunile sale şi prin structura sa extrem de complexă, el întrece toate celelalte segmente ale sistemului nervos central. Din punct de vedere funcţional, creierul mare reprezintă organul nemijlocit al activităţii nervoase superioare, al activităţii psihice.

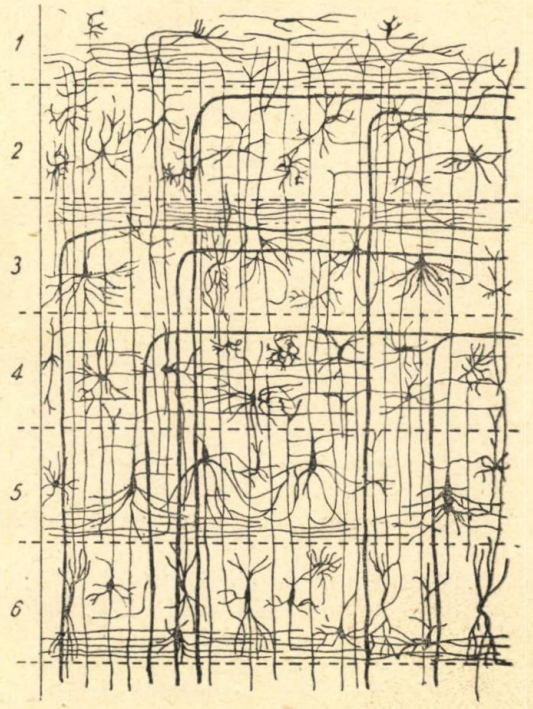
Macroscopic, fiecare emisferă este alcătuită din 4 lobi principali : lobul frontal, lobul parietal, lobul occipital şi lobul temporal, care sînt delimitaţi de 3 şanţuri mai importante : scizura lui Rolando, scizura lui Sylvius şi scizura parieto-occipitală (vezi fig. 4). In interiorul emisferelor cerebrale se află substanţa albă, iar la exterior se află un strat de substanţă cenuşie, care poartă numele de *scoarţă cerebrală* sau *cortex* (cel mai complex şi mai fin aparat din întreg organismul). Substanţa cenuşie se mai găseşte şi în interiorul substanţei albe a emisferelor cerebrale, alcătuind aşa-numiţii nuclei subcorticali, care reprezintă centrul activităţii necondiţionate complexe.

Scoarţa cerebrală este formată din celule nervoase (cca. 15—16 miliarde), dispuse în 6 straturi mai mult sau mai puţin distincte ; grosimea ei este de cîţiva milimetri (2—5 mm).

Dezvoltarea ontogenetică a sistemului nervos. Sistemul nervos este de origine *ectodermică*. Primele rudimente ale sistemului nervos apar într-un stadiu foarte precoce al dezvoltării intrauterine (în a 3-a săptămînă), sub forma unei îngroşări longitudinale pe linia dorsală a învelişului ectodermic. Treptat, această îngroşare, denumită placă neurală, se învaginează formînd un jgheab longitudinal medial. Marginile jgheabului se apropie tot mai mult, se unesc şi astfel ia naştere un tub — tubul neural primitiv. Capătul anterior al tubului este mai voluminos, avînd aspectul unei mici vezicule — vezicula cerebrală. Din restul tubului se va dezvolta ulterior măduva spinală.



A



B

Fig. 4. — Faţa externă a emisferei stîngi (*A*) şi structura scoarţei cerebrale (*B*)

Vezicula cerebrală se divide în 3 vezicule primare, aşezate una după alta: anterioară (prozencefalul), mijlocie (mezencefalul), posterioară (rombencefalul). Acest stadiu trivezicular este urmat de stadiul pentavezicular, prin dedublarea veziculei anterioare şi a celei posterioare. Din vezicula anterioară (prozencefal) iau naştere: creierul terminal (telencefalul) — din

care se dezvoltă emisferele cerebrale, şi creierul intermediar (diencefalul), din care se constituie talamusul şi hipotalamusul. Vezicula mijlocie, care formează creierul mijlociu (mezencefalul), se dezvoltă fără să se mai dividă. Vezicula posterioară (rombencefalul) se dezvoltă şi ea în două: o parte va constitui creierul posterior propriu-zis (metencefalul), alcătuit din cerebel şi protuberanţă, iar cealaltă parte formează măduva prelungită sau bulbul rahidian (mielencefalul).

Din luna a patra a dezvoltării intrauterine, emisferele cerebrale încep să acopere din ce în ce mai mult, ca o mantie, trunchiul cerebral. Iniţial, suprafaţa emisferelor cerebrale este netedă. Procesul de fisurare (adică de formare a şanţurilor) în-

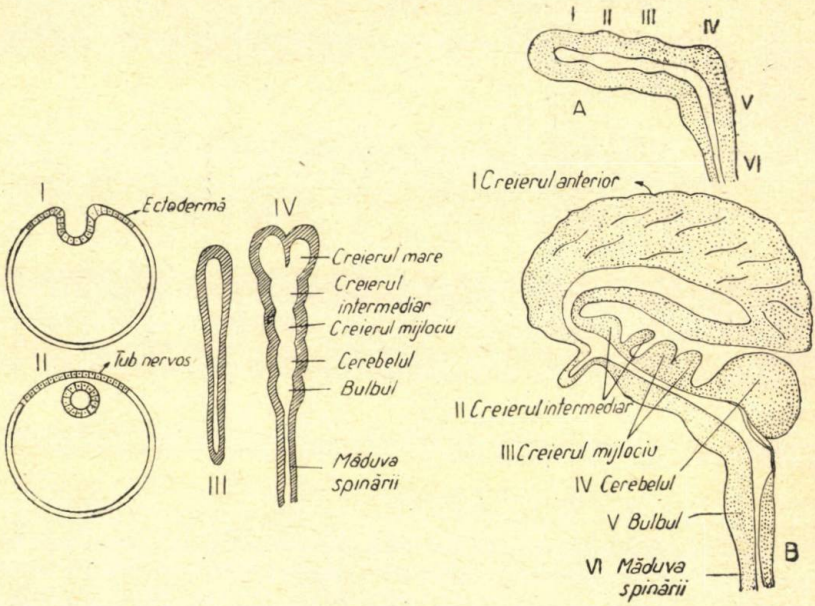


Fig. 5. — Dezvoltarea ontogenetică a sistemului nervos al omului

cepe pe la 3 luni de viaţă intrauterină; la fătul de 6—7 luni se constituie principalele şanţuri primare (scizura lui Sylvius, a lui Rolando, parietooccipitală etc.). Ulterior se dezvoltă şi şanţurile secundare şi terţiare, în aşa fel încît la naştere creierul copilului are în linii generale toate şanţurile caracteristice creierului omului adult. După naştere, dezvoltarea şanţurilor continuă în ceea ce priveşte forma, mărimea şi adîncimea lor; de asemenea, se continuă diferenţierea şanţurilor mici.

Constituirea scoarței cerebrale începe de asemenea într-o fază foarte precoce a dezvoltării embrionare. Procesul de stratificare este deosebit de intens, așa încît către sfîrșitul lunii a 6-a de viață intrauterină neocortexul fătului este alcătuit din cele 6 straturi caracteristice. Dezvoltarea scoarței cerebrale se desfășoară în două direcții: *a)* formarea straturilor și *b)* diferențierea celulelor nervoase, tipice pentru fiecare strat.

Formarea straturilor scoarței cerebrale se încheie, în linii generale, spre sfîrșitul vieții intrauterine. De remarcat este faptul că, la început, substanța cenușie a cortexului nu este încă

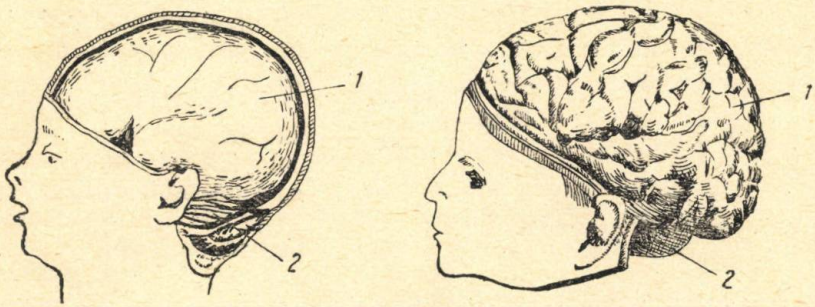


Fig. 6. — Dezvoltarea ontogenetică a encefalului: *A, encefalul la un făt de 8 luni; B, encefalul la nou-născut: 1) emisferele cerebrale; 2) cerebelul*

bine delimitată de substanța albă, deoarece celulele nervoase nu sînt concentrate numai la suprafață, ci sînt răspîndite și în interiorul substanței albe a emisferelor cerebrale.

Diferențierea celulelor nervoase în cadrul fiecărui strat începe încă la făt, dar are loc mai ales în perioada postnatală. După toate probabilitățile, numărul celulelor nervoase nu mai crește după naștere.

Scoarța cerebrală a noului născut se deosebește de cea a adultului în primul rînd prin complexitatea ramificațiilor și mărimea celulelor nervoase, și nu prin împărțirea ei în straturi. La sfîrșitul perioadei intrauterine și la începutul vieții postnatale, creșterea și maturizarea celulelor corticale este deosebit de intensă. Ulterior, aceste procese devin din ce în ce mai lente. La un copil de 3 ani celulele nervoase corticale sînt în mare măsură diferențiate, iar la 8 ani se deosebesc foarte puțin de celulele corticale ale adultului. Prin urmare, cea mai intensă dezvoltare a cortexului are loc în perioada antepreșcolară (pînă la 3 ani). În etapele care urmează, dezvoltarea se manifestă

îndeosebi în perfecționarea funcțională a diferitelor regiuni corticale, în diferențierea neuronilor care formează straturile corticale, în creșterea numărului fibrelor mielinice și a fibrelor intracorticale.

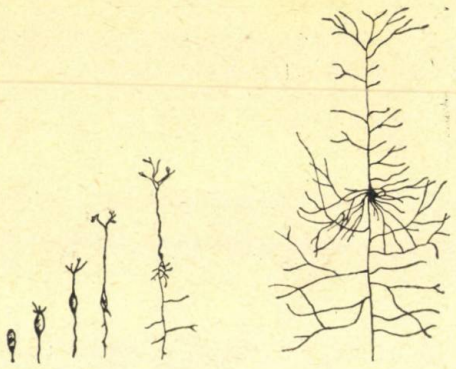


Fig. 7. — Dezvoltarea ontogenetică a celulelor nervoase

În concluzie, la naștere, scoarța cerebrală prezintă, în general, același tip de alcătuire ca la adult, iar din punct de vedere funcțional este capabilă să efectueze, la un nivel elementar desigur, procesele de analiză și sinteză, să elaboreze legături temporare simple. Dezvoltarea morfologică și funcțională este deosebit de intensă în primii ani de viață, pentru ca, apoi, ritmul dezvoltării să diminueze treptat; activitatea scoarței cerebrale continuă să se perfecționeze mai ales sub raport calitativ.

Unul dintre indiciile principale ale maturizării sistemului nervos îl constituie procesul de mielinizare [1] a fibrelor nervoase. Mielinizarea fibrelor nervoase începe încă în perioada intrauterină (aproximativ în luna a 5-a), dar se înfăptuiește în mare măsură după naștere (mai ales pînă la 3 ani). De reținut este faptul că procesul de mielinizare se săvîrșește și se încheie mai repede la acele sisteme de fibre nervoase care intră mai curînd în funcțiune. Mai tîrziu se mielinizează fibrele nervoase care îndeplinesc funcțiuni mai complexe: căile piramidale, fibrele comisurale și de asociație etc. În acest sens s-a stabilit o lege generală și anume: *funcțiunile mai vechi din punct de vedere filogenetic se dezvoltă mai repede în ontogeneză.* Această dezvoltare nu este numai mai timpurie, dar și mai rapidă. Și dimpotrivă, *formațiunile mai noi din punct de vedere filogenetic, fiind și mai complexe, se dezvoltă mai tîrziu și într-un ritm mai lent.*

[1] Prin mielinizare se înțelege procesul de acoperire al fibrelor nervoase cu teaca izolatoare de mielină.

îndeosebi în perfecționarea funcțională a diferitelor regiuni corticale, în diferențierea neuronilor care formează straturile corticale, în creșterea numărului fibrelor mielinice și a fibrelor intracorticale.

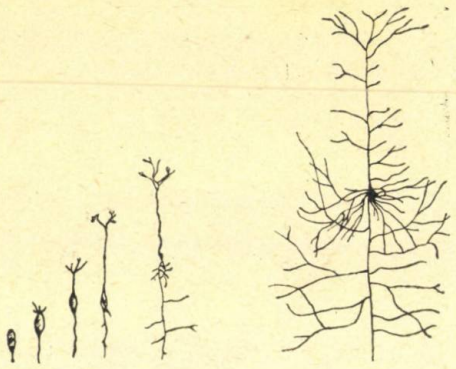


Fig. 7. — Dezvoltarea ontogenetică a celulelor nervoase

În concluzie, la naștere, scoarța cerebrală prezintă, în general, același tip de alcătuire ca la adult, iar din punct de vedere funcțional este capabilă să efectueze, la un nivel elementar desigur, procesele de analiză și sinteză, să elaboreze legături temporare simple. Dezvoltarea morfologică și funcțională este deosebit de intensă în primii ani de viață, pentru ca, apoi, ritmul dezvoltării să diminueze treptat; activitatea scoarței cerebrale continuă să se perfecționeze mai ales sub raport calitativ.

Unul dintre indiciile principale ale maturizării sistemului nervos îl constituie procesul de mielinizare [1] a fibrelor nervoase. Mielinizarea fibrelor nervoase începe încă în perioada intrauterină (aproximativ în luna a 5-a), dar se înfăptuiește în mare măsură după naștere (mai ales pînă la 3 ani). De reținut este faptul că procesul de mielinizare se săvîrșește și se încheie mai repede la acele sisteme de fibre nervoase care intră mai curînd în funcțiune. Mai tîrziu se mielinizează fibrele nervoase care îndeplinesc funcțiuni mai complexe: căile piramidale, fibrele comisurale și de asociație etc. În acest sens s-a stabilit o lege generală și anume: *funcțiunile mai vechi din punct de vedere filogenetic se dezvoltă mai repede în ontogeneză.* Această dezvoltare nu este numai mai timpurie, dar și mai rapidă. Și dimpotrivă, *formațiunile mai noi din punct de vedere filogenetic, fiind și mai complexe, se dezvoltă mai tîrziu și într-un ritm mai lent.*

[1] Prin mielinizare se înțelege procesul de acoperire al fibrelor nervoase cu teaca izolatoare de mielină.

In emisferele cerebrale, mai întîi se mielinizează căile senzitive (fibrele de proiecție, legate de activitatea analizatorului vestibular — al echilibrului) și ulterior începe mielinizarea căilor motrice piramidale. La măduva spinală, dimpotrivă, mai întîi se mielinizează fibrele motrice și apoi cele senzitive. Aceasta se explică prin faptul că neuronii motori primesc impulsurile nervoase nu de la receptorii cutanați, ci de la receptorul vestibular și astfel se produc diferite reacții motrice (încă în viața intrauterină) înainte de intrarea în funcție a recepției cutanate.

Un progres simțitor al procesului de mielinizare a căilor piramidale se înregistrează pe la 7—8 luni de viață, probabil în legătură cu începutul mersului. Cercetările au arătat că mielinizarea fibrelor nervoase poate fi grăbită sau întîrziată în funcție de intrarea mai precoce sau mai tîrzie în activitate a acelor fibre. De aici rezultă rolul mare al exercitării, al funcționării în maturizarea morfologică și fiziologică a fibrelor nervoase.

O dată cu vîrsta se schimbă și raportul dintre suprafața scoarței cerebrale și masa creierului: suprafața crește mai lent decît masa. Greutatea creierului crește deosebit de intens în perioada intrauterină și în primul an după naștere[1]. Pe la 8 luni, greutatea creierului se dublează, iar pe la 3 ani se triplează. Către vîrsta de 7—8 ani, creșterea greutății creierului devine ceva mai lentă; ulterior, crește foarte încet și ajunge la un nivel maxim pe la 30—40 de ani.

La 4 ani, creierul copilului atinge cca. 80% din greutatea definitivă a creierului omului. La vîrsta școlară mică, creierul reprezintă deja cca. 90% față de greutatea creierului adultului. Astfel, dacă la preșcolar (3—6 ani) creierul cîntărește în medie cca. 1 100 g, la copilul de 7 ani greutatea creierului ajunge la 1 280 g, la 9 ani cca. 1 350 g, iar la 12 ani cca. 1 400 g, apropiindu-se de greutatea creierului adultului.

La vîrsta școlară mică se constată o intensificare a creșterii lobilor frontali. Structura scoarței cerebrale se dezvoltă în direcția diferențierii celulelor nervoase tipice pentru cele 6 straturi. Mielinizarea căilor nervoase continuă mai ales în sensul îngroșării tecii de mielină care înfășoară fibrele nervoase. Din punct de vedere fiziologic se perfecționează funcțiunile întregului sistem nervos și cu deosebire ale scoarței cerebrale.

---

[1] La nou-născut, greutatea creierului este relativ foarte mare, fiind egală cu 1/8—1/9 din greutatea corpului; la 1 an este egală cu cca. 1/11—1/12; la 5 ani, cu cca. 1/13—1/14; iar la adult doar cu cca. 1/40 din greutatea corpului (după A. F. Tur).

B. Particularităţile de vîrstă ale activităţii nervoase superioare

Dezvoltarea capacităţii de formare a reflexelor condiţionate la copii. Procesele nervoase fundamentale: excitaţia şi inhibiţia. Iradierea, concentrarea şi inducţia reciprocă a excitaţiei şi inhibiţiei. Activitatea de analiză şi sinteză a scoarţei cerebrale. Primul şi al doilea sistem de semnalizare

1. Dezvoltarea capacităţii de formare a reflexelor condiţionate la copii

Organismul îşi poate menţine viaţa numai printr-o continuă echilibrare cu mediul. O importanţă mare au, în această echilibrare, reflexele necondiţionate, neînvăţate, ca, de exemplu, reflexele alimentare (de căutare a hranei, reflexele legate de digestie), reflexele de apărare (de evitare a agenţilor dăunători), reflexele prin care se asigură funcţionarea organelor interne etc.

Caracteristic pentru reflexele necondiţionate este faptul că desfăşurarea lor nu presupune o experienţă individuală prealabilă. De exemplu, mişcările de supt apar la copil fără o exersare prealabilă, fără a fi învăţate.

Reflexele necondiţionate se realizează prin activitatea sectoarelor inferioare ale sistemului nervos central (a măduvei, bulbului, creierului mic, mijlociu şi intermediar şi a nucleilor subcorticali). Activitatea sectoarelor inferioare ale sistemului nervos este, însă, controlată de scoarţa cerebrală (prin reprezentanţa corticală pe care o are fiecare reflex necondiţionat în scoarţa marilor emisfere).

În condiţiile complexe de mediu, cum sînt acelea în care trăiesc animalele superioare şi mai ales oamenii, reflexele necondiţionate nu sînt suficiente pentru a realiza formele superioare de echilibrare cu mediul. Reflexele necondiţionate apar la un număr limitat de stimulenţi şi au un caracter relativ puţin modificabil. Animalele şi mai ales oamenii au nevoie şi de reacţii învăţate prin experienţă individuală, de *reflexe condiţionate,* prin care să facă faţă condiţiilor noi şi variabile ale mediului.

Mecanismul formării reflexelor condiţionate. Reflexele condiţionate se formează — aşa cum au dovedit experienţele lui I. P. Pavlov — datorită proprietăţii scoarţei cerebrale de a forma *conexiuni,* legături nervoase temporare.

De exemplu, atunci cînd un stimulent necondiţionat (adică un stimulent care provoacă un reflex necondiţionat) coincide de

repetate ori cu un alt stimulent (care inițial este *indiferent* pentru reacția dată, nu o poate el singur provoca), acesta din urmă devine un semnal al stimulentului necondiționat, adică un stimulent condiționat și produce el însuși reacția respectivă.

Cum s-a realizat această reacție nouă, învățată? Excitația care a apărut în reprezentanța corticală a reflexului necondiționat — ca urmare a acțiunii stimulentului necondiționat — fiind, de obicei, mai puternică decît excitația produsă de stimulentul indiferent, o atrage spre sine pe aceasta din urmă. Ca efect al repetării acestor stimulări concomitente, între cele două focare de excitație se formează și se bătătorește o legătură temporară nouă, care nu exista înainte. După ce această legătură corticală s-a format, excitația provocată de stimulentul condiționat se transmite la reprezentanța corticală a reflexului necondiționat, cu care s-a făcut legătura și, de aici, pe căile eferente, la organul respectiv de reacție (fig. 8). În acest fel, stimulentul condiționat, semnalul, provoacă aceeași reacție ca și stimulentul necondiționat.

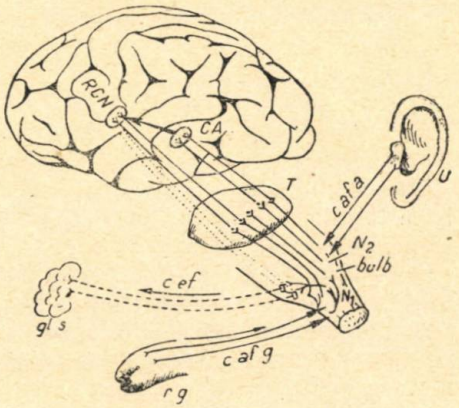


Fig. 8. — Schemă care ilustrează într-un mod simplificat mecanismul elaborării reflexului condiționat salivar la o stimulare acustică. *rg, c af g,* N_1, *c ef, gl s* = arcul reflexului necondiționat salivar; *u, c af, a,* N_2, *CA, RCN, c ef, gl, s* = arcul reflexului condiționat. Săgeata groasă indică legătura temporară în scoarță (după G. P. Konradi)

De exemplu, un curent puternic de aer proiectat asupra ochilor produce un reflex necondiționat de apărare, reflexul palpebral[1] (de clipire). Dacă proiectarea curentului de aer asupra ochilor copilului este însoțită de mai multe ori de un sunet slab (care inițial este un stimulent indife-

[1] palpebra (lat.) — pleoapă.

rent pentru reflexul palpebral), se formează în scoarța cerebrală o legătură temporară între excitațiile provocate de acțiunea curentului de aer și a sunetului. După ce s-a stabilit această legătură, sunetul dobîndind valoarea de stimulent condiționat provoacă el însuși reflexul palpebral.

Legătura corticală care stă la baza reacțiilor învățate este o *legătură temporară*. Caracterul temporar nu trebuie înțeles în sensul unei instabilități a reflexelor condiționate. Legăturile temporare bine elaborate se pot păstra un timp îndelungat, uneori toată viața, dacă situațiile care le-au dat naștere nu se modifică. Caracterul temporar al legăturilor corticale constă, în primul rînd, în faptul că ele se pot stinge, se pot inhiba, atunci cînd condițiile care le-au dat naștere se modifică (vezi subcapitolul 2: „Procesele nervoase fundamentale").

Atunci cînd legătura temporară nu a fost, însă, suficient de bine bătătorită, ea poate să și dispară.

Formarea reflexelor condiționate presupune existența anumitor condiții. În primul rînd este necesar, așa cum s-a văzut în rîndurile de mai sus, ca cei doi stimulenți să coincidă o dată sau de mai multe ori, pentru a se asocia. Reflexele formate în acest mod se numesc reflexe condiționate de coincidență. De asemenea, este necesar ca scoarța să fie în *stare de veghe*.

În calitate de stimulent condiționat pentru o reacție sau alta poate să acționeze nu numai un stimulent prezent, ci și urma lăsată în scoarță de acțiunea unui stimulent, după ce acesta a încetat; reflexul format în acest mod se numește *reflex condiționat vestigial* (de urmă).

De exemplu, pentru formarea unui reflex palpebral vestigial, curentul de aer nu se dă deodată cu sunetul, ci la un oarecare interval după încetarea sunetului. După mai multe repetiții, prezentarea sunetului produce clipirea. În acest caz, legătura temporară din scoarță s-a stabilit între vestigiile excitației provocate de sunet și excitația provocată de curentul de aer.

Reflexele condiționate se pot forma nu numai pe baza reflexelor necondiționate, ci și prin asocierea unui agent indiferent cu un stimulent condiționat anterior elaborat. Reflexele elaborate în aceste condiții au fost denumite *reflexe condiționate de ordin superior* (de ordinul doi, de ordinul trei etc.).

Copilul este înzestrat de la naștere cu o serie de reflexe necondiționate. Imediat după naștere se manifestă reflexele necondiționate alimentare. Nu numai că noul născut începe să efectueze mișcările de supt, atunci cînd sînul îi atinge buzele, dar este suficient să i se atingă cu degetul fața în regiunea învecinată cu buzele, pentru ca el să-și îndrepte gura, dacă este flămînd, în direcția de unde vine atingerea (reflex de căutare a hranei).

Tot de la naștere se manifestă și o serie de reflexe necondiționate de apărare. Astfel, atunci cînd este înțepat pe mînă sau picior, copilul face mișcări violente de apărare, de evitare a agentului dureros. Un alt reflex necondiționat de apărare este reflexul de agățare. Dacă i se pune copilului în palmă o bară subțire de metal și în același timp este lăsat să cadă în gol, el se agață cu putere de bară și poate să rămînă suspendat de la 60 pînă la 120 secunde.

Foarte de timpuriu se manifestă și *reflexul necondiționat de orientare*, de cercetare a mediului. Un sunet prelungit îl face pe copil, deja din a doua săptămînă a vieții, să-și întrerupă țipetele și mișcările. În a treia — a cincea săptămînă de viață, privirea sugarului este reținută cîteva secunde de obiectele strălucitoare și viu colorate.

Reflexele necondiționate sînt, însă, cu totul insuficiente pentru echilibrarea copilului cu mediul. Copilul este — la naștere și mult timp după aceea — mai neajutorat decît puiul oricărui animal, el nu ar putea trăi fără îngrijirea adultului. Pregătirea copilului pentru viață presupune asimilarea bogatei experiențe social-istorice, formarea unor numeroase reacții învățate.

Reflexele condiționate încep să se formeze deja din prima lună a vieții, pe baza reflexelor necondiționate de apărare și mai ales pe baza reflexelor necondiționate alimentare. Pînă în a noua zi nu se observă la sugari nici un reflex condiționat. Primul reflex condiționat este reflexul alimentar, care se manifestă atunci cînd copilul este așezat în poziția de alăptare. În cazul acestui reflex, care apare în intervalul dintre 10—20[1] de zile, hrănirea este semnalizată de excitațiile tactile, proprioceptive și labirintice.

Prin luna a treia se observă și formarea reflexelor condiționate alimentare la stimulenți optici (de exemplu, mișcările de supt apar la vederea sînului mamei), iar începînd de la 4 luni stimulenții acustici pot deveni și ei semnale ale unei reacții condiționate.

Reflexele condiționate se formează, însă, foarte încet la sugar; este nevoie de un mare număr de coincidențe ale stimulentului indiferent cu stimulentul necondiționat (uneori sînt necesare pînă la 100 de astfel de coincidențe).

Ulterior crește viteza formării reflexelor condiționate. Astfel, la copiii de 5 ani un reflex condiționat alimentar se poate forma după 3—6 repetiții. În afară de aceasta, la copiii mai

[1] N. I. Kasatkin, *Dezvoltarea activității nervoase superioare la sugar*. Editura de stat, București, 1953.

mari sînt mai numeroase cazurile în care reflexul condiționat se formează pe baza unei singure coincidențe a celor doi stimulenți.

Deja în cursul primului an de viață începe să scadă importanța reflexelor necondiționate alimentare și de apărare ca bază a formării reacțiilor învățate. O importanță tot mai mare dobîndește reflexul de orientare, reflexul „ce este?", „ce se întîmplă?", cum l-a numit I. P. Pavlov. Pe măsură ce crește, copilul urmărește cu tot mai multă atenție obiectele care i-au trezit curiozitatea, le apucă, le vîră în gură, le pipăie. Printr-o astfel de activitate de cercetare a mediului, copilul îl cunoaște tot mai deplin, învață să mînuiască diferitele obiecte, însușirile lor.

Capacitatea copilului de a-și îmbogăți experiența crește în mod simțitor după formarea celui de-al doilea sistem de semnalizare (vezi subcapitolul 5).

2. Procesele nervoase fundamentale: excitația și inhibiția

Excitația este starea funcțională a sistemului nervos provocată de acțiunea unui stimulent și care se manifestă în exterior prin apariția, menținerea sau accelerarea unei sau altei reacții.

Inhibiția este procesul nervos contrar excitației. Inhibiția determină slăbirea, întîrzierea sau încetarea unei reacții.

Cele două procese sînt la fel de importante. Pentru o fină echilibrare cu mediul este necesară nu numai capacitatea de a reacționa la diferitele stimulări — ceea ce se realizează prin procesul de excitație — ci și posibilitatea de a opri, modifica sau întîrzia o reacție învățată sau alta, cu alte cuvinte, posibilitatea de a corecta reacțiile în funcție de variațiile mediului.

Diferitele forme de inhibiție pot fi grupate în două categorii: inhibiția necondiționată, care apare pe baza unor mecanisme nervoase neînvățate și inhibiția condiționată, care se elaborează treptat, pe baza unei exersări individuale.

În afară de formele de inhibiție enumerate mai există și inhibiția de somn, pe care o grupăm aparte, deoarece ea se poate dezvolta atît din inhibiția necondiționată, cît și din cea condiționată.

a. *Inhibiția necondiționată* este reprezentată prin formele descrise mai jos.

Inhibiția supraliminară (de protecție). O excitație deosebit de puternică sau de lungă durată, care depășește capacitatea de

lucru a celulelor nervoase, amenință să tulbure funcțiunea lor. În acest caz apare inhibiția supraliminară, datorită căreia celulele respective sînt protejate de distrugerea lor funcțională, de epuizare, și li se asigură refacerea capacității de lucru.

Indiciul apariției inhibiției de protecție îl constituie slăbirea sau încetarea reacției față de stimulentul care a depășit capacitatea de lucru a celulelor nervoase cărora el li se adresează. Așa se explică faptul că uneori elevii pot reproduce cele învățate mult mai bine după o perioadă de odihnă, decît imediat după perioada consacrată studiului.

Inhibiția externă (prin inducție negativă). Un reflex condiționat slăbește sau încetează, dacă în timp ce el are loc apare un stimulent nou, neobișnuit sau puternic, care provoacă un reflex de orientare, sau un alt reflex. Stimulentul nou produce în scoarță un focar de excitație, care inhibă prin inducție negativă (vezi subcapitolul 3: „Inducția reciprocă a proceselor nervoase") centrul reflexului în curs de desfășurare. De exemplu, în timp ce elevii citesc cu atenție din abecedar, se aude trecînd pe stradă o fanfară. Noua situație provoacă un reflex de orientare — curiozitatea elevilor. Ei nu mai pot fi atenți la textul care trebuie citit.

Inhibiția externă se manifestă mult mai puternic în cazul legăturilor temporare noi și puțin consolidate, sau în cazul celor vechi, dar de mult neexersate. De exemplu, elevii adesea „se pierd" atunci cînd intră în clasă o persoană străină în timp ce ei răspund. Sînt însă deranjați în răspunsurile lor mai ales elevii care au învățat în pripă sau superficial.

b. *Inhibiția condiționată* cuprinde cele trei forme descrise mai jos.

Inhibiția de stingere. Atunci cînd un stimulent condiționat se repetă de mai multe ori fără a fi însoțit de stimulentul necondiționat, deci fără a mai fi întărit, reflexul condiționat slăbește treptat și apoi încetează, se inhibă datorită dezvoltării inhibiției de stingere.

Inhibarea reflexelor condiționate nu înseamnă dispariția totală a legăturilor corticale care stau la baza lor. Aceasta o dovedește faptul că reflexul condiționat inhibat se restabilește pe baza unui număr de întăriri mai mic decît cel care a fost necesar pentru formarea reflexului condiționat. Uneori, reflexul inhibat se *dezinhibă,* apare chiar fără a mai fi fost întărit între timp.

Inhibiția de diferențiere ajută la diferențierea stimulenților asemănători sub anumite aspecte.

Reflexele condiționate nou formate nu sînt de la început diferențiate, nu au un caracter suficient de precis, ci se diferențiază treptat, pe măsura dezvoltării inhibiției de diferențiere. La început se manifestă fenomenul de *generalizare,* care constă în faptul că reacția condiționată apare și la stimulenți asemănători, din punctul de vedere al însușirilor concrete, cu stimulentul condiționat. De exemplu, atunci cînd învață să citească și să scrie, elevii confundă unele litere sau sunete asemănătoare. Aceste confuzii dispar pe măsură ce se dezvoltă inhibiția de diferențiere.

Inhibiția de întîrziere determină întîrzierea anumitor reflexe condiționate, atunci cînd condițiile de mediu o cer, adică atunci cînd o reacție apărută înainte de vreme ar însemna un consum inutil de energie, sau ar fi chiar dăunătoare.

Prima formă de inhibiție ce se poate elabora la copii este inhibiția de diferențiere.

După cum s-a văzut, unul din cele mai timpurii reflexe condiționate este reflexul alimentar, al cărui stimulent condiționat este așezarea copilului în poziția de alăptare. La început, acest reflex condiționat are un caracter generalizat, astfel încît mișcările de supt apar — dacă copilului îi este foame — nu numai atunci cînd el este așezat în poziția obișnuită pentru alăptare, ci și atunci cînd este mișcat pentru a fi înfășat, sau atunci cînd este luat în brațe. Pe la 16—20 de zile, copilul nu mai face însă mișcările de supt decît atunci cînd este așezat în poziția de alăptare, ceea ce denotă o diferențiere a pozițiilor corpului.

Pe la 3 luni, cînd începe formarea reflexelor condiționate față de stimulenții optici, se pot observa[1] numeroase manifestări ale inhibiției de diferențiere. Astfel, un copil de 3 luni manifesta reacții alimentare foarte nete la apropierea mamei. Dar aceste reacții apăreau la început (în faza generalizării inițiale a reflexului) și la apropierea mătușii, care semăna cu mama copilului. Pe la 3 luni și 12 zile copilul a început să diferențieze cele două persoane.

Formarea diferențierilor se face foarte încet la copilul mic. Astfel, pentru diferențierea — în condiții experimentale — a doi stimulenți olfactivi — diferențiere ce a fost începută la 40 de zile — a fost nevoie de 315 repetiții (efectuate în cursul a 55 de zile). Aceeași diferențiere începută la un copil în vîrstă de 108 zile s-a putut face după 33 de repetiții, care s-au desfășurat în interval de 8 zile.

[1] M. M. Kolțova, *Dezvoltarea inhibiției interne la copil,* „Analele romîno-sovietice", seria Pediatrie, nr. 5 (1952), p. 7—13.

Elaborarea inhibiției de stingere nu a reușit — în condiții experimentale — decît începînd cu vîrsta de aproximativ 3 luni, iar inhibiția de întîrziere nu a putut fi elaborată decît după vîrsta de 5 luni.

Fenomene datorite inhibiției de întîrziere pot fi adesea observate și în condițiile vieții de toate zilele. Astfel, un copil care fusese înțărcat pe la 10 luni și-a format un reflex condiționat alimentar la vederea farfuriei cu griș; cînd aceasta îi era pusă în față, copilul deschidea gura așteptînd mîncarea. Dar grișul fiind aproape întotdeauna prea cald, trebuia în prealabil răcit. Treptat, reacția a început să întîrzie, nu mai apărea imediat ce copilul vedea farfuria.

La copiii mici, inhibiția condiționată este mai slab dezvoltată decît excitația. Din cauza predominării excitației, aceasta iradiază larg în scoarță producînd reflexe generalizate (vezi subcapitolul 3: „Iradierea și concentrarea excitației și inhibiției"). Faptul că la copiii mici procesele de excitație iradiază ușor îl dovedește ușurința cu care apare la ei excitația motrică și verbală, precum și dificultatea pe care o întîmpină atunci cînd este nevoie să-și întîrzie anumite reacții, sau să-și inhibe anumite obișnuințe indezirabile.

La copilul preșcolar și școlar inhibiția de diferențiere atinge totuși un grad de dezvoltare destul de mare pentru a permite formarea unor reacții corecte, suficient de precise. Mai ales între 5 și 12 ani are loc o dezvoltare intensă a inhibiției de diferențiere. De exemplu, dacă pentru elaborarea — în condiții experimentale — a unei diferențieri au fost necesare, în medie, 35 de repetiții la 5 ani, la 8 ani au fost suficiente 15 repetiții, iar la 12 ani numai 6 repetiții. Cu vîrsta, inhibiția condiționată nu numai că se elaborează mai repede, dar este și și mai stabilă. Din această cauză, reacțiile învățate, după ce au dobîndit un grad sufícient de precizie, continuă să se desfășoare în acest fel și în condiții mai dificile.

Concomitent cu dezvoltarea proceselor de inhibiție condiționată scade intensitatea fenomenelor de inhibiție necondiționată. Astfel, copiii mai mari suportă acțiunea unor stimulenți puternici și de durată fără ca să apară atît de repede inhibiția de protecție, deci fără să scadă prea repede randamentul activității lor. De asemenea, pe măsură ce copilul crește, stimulenții noi și neobișnuiți nu mai inhibă atît de ușor, prin inhibiție externă, desfășurarea diferitelor reacții învățate.

Forța inhibiției condiționate, ca de altfel și forța excitației, este susceptibilă de antrenare. Nu numai că fiecare formă de

inhibiție se poate antrena în mod direct și în cadrul unei activități determinate (de exemplu, se dezvoltă inhibiția necesară diferențierii sunetelor în procesul vorbirii), dar antrenarea unei forme de inhibiție condiționată poate favoriza dezvoltarea celorlalte forme de inhibiție condiționată. Experiențele de laborator au arătat că prin antrenarea inhibiției de întîrziere se facilitează apariția inhibiției de stingere față de aceiași stimulenți.

Pornind de la rezultatele acestei experiențe, educatorii trebuie să încerce să obțină dispariția unor obișnuințe rele ale copiilor, obținînd în prealabil, și de repetate ori, desfășurarea lor cu oarecare întîrziere.

Dată fiind marea importanță a inhibiției condiționate în realizarea unor forme precise, corecte, de echilibrare cu mediul, antrenarea și dezvoltarea inhibiției condiționate constituie un aspect important al muncii educative.

Somnul este efectul iradierii largi și de durată a inhibiției. În cazul somnului inhibiția nu cuprinde numai unele celule, sau grupe de celule nervoase, ca în cazul inhibiției de protecție, ci cuprinde (atunci cînd somnul este adînc) scoarța în întregime, coborînd și în regiunile subcorticale cele mai apropiate de scoarță.

În timpul somnului, capacitatea de lucru a celulelor corticale se reface. Nevoia de somn variază în funcție de capacitatea de lucru a celulelor corticale, de starea întregului organism și, mai ales, de vîrstă.

Noii născuți stau foarte puțin timp în stare de veghe. Stimulenții obișnuiți sînt supraliminari pentru cortexul lor și din această cauză apare cu ușurință inhibiția de protecție, care prin iradiere produce somnul [1].

Somnul copiilor mici este polifazic, adică perioade scurte de veghe alternează cu perioade mai lungi de somn. Rezistența scoarței crește cu vîrsta, ceea ce duce la mărirea perioadelor de veghe și, în consecință, la mărirea capacității scoarței de a forma reflexe condiționate.

Durata perioadelor de veghe crește relativ încet în timpul primului an de viață. Astfel, un copil poate sta treaz, la 2 luni, aproximativ 90 de minute în total, iar la 7—8 luni numai cu puțin mai mult și anume 120—150 de minute. La sfîrșitul primului an, cele cîteva perioade de veghe (care alternează cu somnul) nu sumează mai mult de 3—3$^1/_2$ ore în 24 de ore. Numai pe la 1 an și jumătate, copilul poate sta treaz 6 ore fără întrerupere, fiindu-i suficientă o singură perioadă de somn în timpul zilei [2].

Deși nevoia de somn a copiilor scade cu vîrsta, ea rămîne totuși mai mare decît la adulți. Din datele lui N. I. Krasnogorski rezultă că între 6 și 10 ani copiii au nevoie de cca. 11 ore de somn, copiii de 11 ani au nevoie de cca. 10 ore și jumătate. La copiii de 14—15 ani, nevoia de somn scade pînă pe la 9 ore și jumătate. N. I. Krasnogorski consideră, pe baza observațiilor sale, că părinții și educatorii nu creează condițiile necesare

[1] N. I. Krasnogorski, *Aplicarea învățăturii lui Pavlov în pediatrie*, „Analele romîno-sovietice", nr. 3, (1952), p. 7—21.

[2] N. M. Scelovanov, *Dezvoltarea activității nervoase superioare și educarea copiilor mici*, „Analele romîno-sovietice", seria Pediatrie, nr. 1 (1951), p. 35.

asigurării unui somn suficient şi că *cei mai mulţi copii dorm mai puţin decît ar trebui,* ceea ce are urmări negative asupra desfăşurării în condiţii optime a activităţii corticale.

Apariţia somnului este favorizată de anumiţi stimulenţi condiţionaţi, de exemplu, de ora şi locul stabil de culcare. Din această cauză, respectarea timpului şi locului de odihnă a copilului are o mare importanţă, făcînd ca somnul să apară mai repede şi să fie mai adînc, mai odihnitor.

3. Iradierea, concentrarea şi inducţia reciprocă a excitaţiei şi inhibiţiei

Procesele de excitaţie şi inhibiţie nu rămîn în locul apariţiei lor iniţiale, ci *iradiază,* cuprind şi alte sectoare ale sistemului nervos.

Uneori, procesul nervos iradiază numai în limitele proiecţiei corticale a analizatorului în care a apărut, alteori cuprinde şi alţi analizatori.

Fenomenul generalizării iniţiale a reflexelor condiţionate se datoreşte iradierii largi a procesului de excitaţie. In acest caz, legătura condiţionată uneşte reprezentanţa corticală a reflexului necondiţionat nu numai cu celulele corticale excitate prin acţiunea directă a stimulentului condiţionat, ci cu toate celulele pînă la care a iradiat procesul de excitaţie.

Gradul iradierii depinde de o serie de factori, înainte de toate de forţa stimulenţilor. Stimulenţi optimi — care produc procese nervoase concentrate, fără tendinţă de iradiere — sînt cei cu intensitate medie.

Concentrarea este fenomenul contrar iradierii şi constă în retragerea procesului nervos într-o regiune mai limitată, în direcţia de unde a iradiat.

La copiii mici, excitaţia iradiază uşor. Din această cauză, mişcările copilului au în primele luni un caracter difuz şi necoordonat. Întinzînd mîna după o jucărie, copilul adeseori mişcă ambele mîini, chiar şi picioarele. Un zgomot puternic produce o excitaţie ce iradiază larg în scoarţă, cuprinzînd şi regiunile motorice. Copilul într-o astfel de situaţie tresare cu întreg corpul, iar uneori poate avea chiar convulsii.

Strînsa legătură şi interdependenţa proceselor de excitaţie şi inhibiţie reiese cu deosebită evidenţă din fenomenele de inducţie reciprocă.

Inducţia reciprocă (ce poate fi pozitivă sau negativă) constă în faptul că oricare din procesele nervoase (dacă este concentrat) produce sau intensifică procesul nervos contrar.

Inhibiţia dintr-un sector al scoarţei determină apariţia unei excitabilităţi mărite în regiunile învecinate. Din această cauză, dacă se aplică la un scurt interval după utilizarea unui stimu-

lent inhibitiv (interval suficient pentru concentrarea procesului inhibitiv) un stimulent care se adresează unor celule învecinate cu cele care se află în stare de inhibiție, se obține o reacție mai mare decît de obicei. Acesta este fenomenul de *inducție pozitivă simultană.*

În cazul *inducției negative simultane,* excitația dintr-un anumit sector al scoarței determină apariția inhibiției în alte regiuni ale scoarței. (Această problemă va fi reluată în capitolul „Atenția".)

Fenomenele de inducție pot apărea nu numai simultan (în spațiu), ci și în mod succesiv (în timp). De exemplu, copiii manifestă adeseori, spre sfîrșitul orelor de clasă, nerăbdare și agitație. Această stare este efectul încordării anterioare a procesului de inhibiție. În acest caz este vorba de o inducție pozitivă succesivă.

4. Activitatea de analiză și sinteză a scoarței cerebrale

În formarea oricărei legături temporare sînt implicate cele două funcțiuni ale scoarței și anume *analiza* și *sinteza.*

Sinteza nervoasă constă, pe de o parte, în conectarea proceselor nervoase provocate de stimulenții cu însușiri complexe (vezi capitolul „Senzații și percepții") și, pe de altă parte, în conectarea acestora cu o activitate de răspuns sau alta a organismului.

În același timp, o reacție adecvată presupune o reflectare cît mai diferențiată, cît mai analitică a lumii reale. Analiza lumii reale se face treptat, de la desprinderea însușirilor celor mai generale la desprinderea însușirilor tot mai fin diferențiate, a însușirilor ce dau specificitatea obiectului respectiv. De exemplu, pentru copiii mici apropierea doicii în halat alb este un semnal al hranei și ei încep să facă mișcări de supt la vederea ei. Aceleași mișcări apar, însă, și la apropierea medicului, dacă este îmbrăcat în halat alb. Numai pe măsură ce se perfecționează activitatea de analiză, copiii încep să diferențieze persoanele și după alte însușiri (vezi capitolul „Senzații și percepții").

Activitatea de analiză se realizează în primul rînd cu ajutorul inhibiției de diferențiere. Cu cît inhibiția de diferențiere este mai dezvoltată, cu atît reflectarea lumii reale poate fi mai analitică, iar reflexele condiționate au un caracter mai puțin generalizat.

Analiza și sinteza stimulenților complecși. În mod obișnuit, situațiile din lumea reală se prezintă sub forma unor stimulenți complecși, formați din mai multe elemente, care acționează asupra unuia sau mai multor analizatori.

Uneori, elementele complexului pot acționa simultan. Astfel, orice obiect sau fenomen care determină o reacție sau alta a organismului acționează ca un stimulent complex, avînd însușiri variate — culoare, formă, greutate etc. — care se adresează mai multor analizatori.

Alteori, elementele complexului pot acționa în mod succesiv, ca de exemplu în cazul perceperii vorbirii cuiva.

Experiențele arată că elementele stimulentului complex nu sînt analizate la fel de precis și, în consecință, nu participă în egală măsură în formarea sintezei. Unele elemente ale stimulentului complex „maschează", induc negativ acțiunea altor elemente.

Care sînt factorii care determină o astfel de mascare a unor elemente ale stimulentului complex de către alte elemente?

Forța elementelor complexului. Elementele cu o intensitate mai mare produc în scoarță focare mai puternice de excitație, care inhibă, prin inducție negativă, focarele de excitație mai slabe, astfel încît acestea sînt analizate mai puțin temeinic și intră într-o legătură mai slabă în sinteza ce se formează.

Iată un exemplu care demonstrează importanța forței elementelor pentru ușurința realizării analizei și sintezei. Se știe că, în perioada însușirii scrierii, copiii omit mai frecvent vocalele decît consoanele (mai ales la mijlocul cuvîntului). Acest fenomen se datorește faptului că senzațiile verbo-chinestezice produse de pronunțarea consoanelor (cu ocazia analizei fonetice a cuvîntului și cu ocazia pronunțării lui în limbaj interior în timpul scrisului) sînt mai puternice decît cele provocate de pronunțarea vocalelor, astfel încît acestea din urmă sînt mascate.

Poziția elementelor în complex. Elementele medii ale unui stimulent complex (fie că este vorba de un complex simultan, fie succesiv) se analizează și sintetizează mai greu decît elementele extreme.

Astfel, un cuvînt necunoscut, mai ales dacă este dificil, nu este reținut în întregime de la prima lui percepere (fie vizuală, fie auditivă). În general se reține mai ușor silaba de la începutul cuvîntului, silaba accentuată (cînd cuvîntul este perceput auditiv) și silaba de la sfîrșitul cuvîntului (atunci cînd cuvîntul este mai lung).

Cum se explică aceste fenomene? Silabele de la mijlocul cuvîntului sînt analizate și sintetizate mai greu, pentru că ele trebuie diferențiate atît de silabele ce le precedă, cît și de cele ce le succed și care le maschează. Silabele de la începutul sau sfîrșitul cuvîntului se analizează mai ușor deoarece sînt induse negativ în mai mică măsură (ori de silabele care urmează — în cazul primei silabe, ori de silabele anterioare — în cazul silabei de la sfîrșitul cuvîntului). Silaba accentuată (în cazul perceperii auditive a cuvîntului) se reține mai ușor datorită forței sale fizice mai mari.

Se poate întîmpla, însă, ca uneori începutul sau sfîrșitul cuvîntului să fie reținut mai greu, dacă aici se găsesc combinații ce prezintă dificultăți mai mari de analiză (aglomerări de consoane, complexe de sunete greu

de pronunţat etc.). Această situaţie nu modifică, însă, legea generală mai sus enunţată. Combinaţiile care prezintă dificultăţi de analiză şi sinteză ar fi şi mai greu reţinute, dacă s-ar afla la mijlocul cuvîntului.

Această lege a analizei şi sintezei stimulenţilor complecşi este valabilă şi în cazul unor texte mai extinse, aşa cum rezultă din următorul experiment al lui M. N. Şardakov. S-a dat elevilor spre memorare o bucată de citire necunoscută, formată din cca. 100 de cuvinte. Bucata a fost citită elevilor de două ori, după care aceştia au fost puşi să scrie ideile pe care le-au reţinut. Rezultatele au arătat că primele unităţi cu sens ale textului au fost reţinute în 18,75% din cazuri, cele de la sfîrşitul textului în 13,34% din cazuri; unităţile de sens reţinute în cele mai puţine cazuri au fost cele penultime (9,43%) şi antepenultime (7,06%).

Stereotipul dinamic. Atunci cînd anumiţi stimulenţi acţionează asupra organismului de repetate ori sub forma unui sistem unitar şi nemodificat, reacţiile faţă de ei ajung să se desfăşoare ca o activitate unitară, cu caracter stabil, stereotip.

Caracterul stereotip al reacţiei formate în condiţiile prezentării repetate a unui sistem nemodificat de stimulenţi reiese în mod evident atunci cînd se produc anumite modificări în vechiul sistem de stimulenţi. În acest caz se poate întîmpla ca, la început, vechiul sistem de reacţii să se desfăşoare aproape nemodificat, conform cu sistemul de stimulenţi faţă de care s-a elaborat. Alteori este suficientă prezentarea primului stimulent din serie, pentru a se declanşa întregul sistem de reacţii. În acest caz fiecare reacţie devine semnal pentru reacţia următoare.

Pînă acum s-a arătat numai caracterul stereotip al sistemelor de legături corticale, rezultat din prezentarea repetată a unui sistem nemodificat de stimulenţi. Situaţiile din lumea reală nu au, însă, un caracter absolut invariabil. Din această cauză şi stereotipurile au, în mod normal, un caracter dinamic (de aceea au şi fost denumite stereotipuri dinamice), ele se modifică atunci cînd condiţiile mediului variază. Acest fapt îl dovedesc experienţele în care prezentarea repetată a sistemului nou de stimulenţi duce în cele din urmă la înlocuirea vechiului sistem de legături temporare cu unul nou (vezi capitolul despre deprinderi şi obişnuinţe).

5. Primul şi al doilea sistem de semnalizare[1]

Din paginile anterioare s-a putut vedea că principala activitate a scoarţei cerebrale este activitatea de semnalizare. Pe baza legăturilor temporare formate în scoarţă, diferiţii agenţi

[1] Aici se dau numai cîteva noţiuni de bază, necesare pentru înţelegerea problemelor ce urmează. Problemele tratate aici sînt adîncite în capitolele despre gîndire şi limbaj.

dobîndesc o valoare semnalizatoare și determină un răspuns sau altul al organismului. De exemplu, animalul nu mănîncă numai ceea ce îi cade în gură (declanșînd în acest fel reflexele necondiționate alimentare), ci își caută hrana după o mulțime de indicii, care i-o semnalizează de la distanță.

La animale, realitatea este semnalizată numai prin stimulenții concreți, care provoacă diferite senzații, percepții, reprezentări, ca de exemplu mirosul prăzii, imaginea sa vizuală, zgomotul produs de dușman etc. Cu alte cuvinte, la animale realitatea este semnalizată numai prin *primul sistem de semnalizare*.

Primul sistem de semnalizare este comun omului și animalelor. De exemplu, vederea mamei, auzirea zgomotelor făcute cu ocazia pregătirii alăptării etc. îi semnalizează copilului apropierea primirii hranei.

La om, însă, a apărut în procesul muncii și al vieții în societate și *al doilea sistem de semnalizare*. Acesta constă în activitatea corticală specific umană, care asigură comunicarea verbală între oameni, stabilirea unei legături între obiect și cuvîntul care îl desemnează, precum și executarea diferitelor activități la stimulenți verbali sau reacția verbală la stimulenți concreți și verbali.

Cuvîntul este pentru om un „semnal al semnalelor", un semnal din al doilea sistem de semnalizare. Cel de-al doilea sistem de semnalizare permite generalizarea și abstractizarea semnalelor primului sistem de semnalizare. În acest fel, cuvîntul nu rămîne un simplu înlocuitor al unui obiect, ci în el se fixează ceea ce este comun și esențial pentru o clasă de obiecte, făcîndu-se abstracție de ceea ce este neesențial, particular.

Un copil, de exemplu, a pus mîna pe flacără și s-a ars. Mama sa i-a spus : „Nu pune mîna, te arde". Altă dată el a pus mîna pe fierul de călcat și a simțit o durere. Mama sa din nou i-a spus : „Să nu mai pui mîna pe fierul de călcat, fiindcă arde".

Prin experiențe repetate, cuvîntul „arde" începe să-i semnalizeze copilului o serie de situații care sînt în multe privințe diferite, dar care au o trăsătură comună : produc un anumit fel de durere. Ulterior, copilul nu mai trebuie să experimenteze fiecare obiect din realitate care produce arsuri, pentru a reacționa adecvat. El învață, de exemplu, la chimie, că acidul sulfuric arde și, fără ca personal să se fi ars, îl mînuiește cu băgare de seamă.

PARTEA a II-a

PROCESELE DE CUNOAȘTERE

Capitolul IV

SENZAȚIILE ȘI PERCEPȚIILE

Noțiuni generale despre senzații și percepții. Dezvoltarea senzațiilor și percepțiilor pînă la intrarea copilului în școală. Senzațiile și percepțiile copilului de vîrstă școlară mică. Condiții pentru perceperea corectă a materialului intuitiv în școală

1. Noțiuni generale despre senzații și percepții

Senzația este procesul psihic elementar de reflectare a însușirilor obiectelor și fenomenelor lumii materiale, care acționează direct asupra organelor de simț (a receptorilor). Aparatul anatomo-fiziologic al senzației este analizatorul, care constă din trei părți sau segmente: 1) receptorul sau segmentul periferic al analizatorului; 2) calea aferentă sau senzitivă, care duce excitația apărută în receptor la scoarța cerebrală și 3) segmentul cortical al analizatorului. Procesul psihic pe care-l numim senzație apare atunci cînd excitația ajunge în scoarța cerebrală.

Și *percepția* este o reflectare a obiectelor și fenomenelor care acționează nemijlocit asupra receptorilor. Totuși, percepțiile se deosebesc de senzații prin faptul că ele nu constituie reflectarea însușirilor izolate ale obiectelor și fenomenelor (de ex. culoare, temperatură, miros, sunet etc.), ci reflectarea acestor obiecte și fenomene în totalitatea lor. În procesul perceperii, însușirile obiectelor și fenomenelor sînt strîns legate între ele, constituie o singură unitate complexă și multilaterală. În scoarța cerebrală excitațiile venite de la receptori — ca urmare a acțiunii însușirilor obiectelor și fenomenelor asupra lor — se leagă între ele, are loc o sinteză sau integrare corticală. Deși la baza percepției sînt senzațiile, în mod obișnuit noi nu vedem culori izolate, nu auzim sunete izolate, ci vedem *obiecte* care au o anumită culoare, auzim sirena fabricii, claxonul unui automobil etc., adică percepem obiecte și fenomene în totalitatea lor. Chiar dacă de la

un anumit obiect noi avem o singură senzație (miros, gust, sunet), această senzație actualizează în scoarța cerebrală — datorită experienței noastre trecute cu obiectul — și celelalte însușiri ale obiectului. Datorită actualizării acestei experiențe senzoriale trecute, auzind un sunet noi putem spune imediat că este claxonul unei mașini, vocea omului, sirena fabricii. Cunoștințele și experiența trecută a omului influențează plenitudinea percepției; percepțiile devin mai bogate, mai adînci și totodată mai variate, în funcție de vîrstă, de profesie, de pregătirea școlară etc.

2. Dezvoltarea senzațiilor și percepțiilor pînă la intrarea copilului în școală

Chiar de la naștere, analizatorii copilului sînt pregătiți pentru a intra în funcțiune. Senzațiile noului născut sînt strîns legate de reflexele necondiționate — alimentare, de apărare, de orientare. Diferențierea stimulenților și reacția diferită la acești stimulenți are loc, la început, în cadrul sistemului reflexelor necondiționate și numai treptat se dezvoltă reacțiile condiționate.

Unul dintre primii receptori care începe să funcționeze la noul născut este receptorul (sau receptorii) aparatului vestibular din porțiunea neacustică a urechii interne (vestibulul și canalele semicirculare), a cărei funcție este implicată în menținerea echilibrului corpului. La scuturări bruște ale capului sau la lăsarea în jos a copilului așezat în poziție orizontală pe brațele adultului, care face această mișcare, membrele superioare ale copilului se depărtează lateral și în sus, cu degetele desfăcute, apoi sînt aduse spre torace, iar degetele sînt strînse (așa-numitul reflex Moro de îmbrățișare).

De asemenea și receptorii cutanați ai copilului nou-născut sînt pregătiți pentru funcțiune. Astfel, atingerea buzelor copilului sau a vîrfului limbii provoacă la noul născut mișcări de supt; atingerea pleoapelor, a corneei sau a genelor provoacă închiderea ochilor; atingerea palmei copilului, cu un creion sau alt obiect, provoacă închiderea pumnului și strîngerea degetelor în jurul obiectului respectiv.

Copilul nou-născut reacționează și la stimulările termice. Astfel, dacă imediat după naștere copilul ajunge într-o ambianță mai rece decît temperatura corpului, el începe să țipe și să tremure. Introdus într-o baie caldă sau așezat pe termofor, se liniștește.

Și la stimulenții dureroși copilul reacționează imediat după naștere. De exemplu, dacă se înțeapă degetul unui copil, el își retrage imediat mîna.

La stimulările olfactive, mai ales cu substanțe care produc un miros puternic, noul născut răspunde prin modificări ale mimicii, prin apariția unei respirații intense și neregulate etc. Dacă stimularea se face cu amoniac se observă diferite reacții de apărare, copilul țipă, întoarce capul etc.

Receptorii gustativi de asemenea sînt capabili de funcțiune de la naștere. Astfel, substanțele amare, acre sau sărate provoacă, de obicei, încrețirea feței, strîngerea gurii și alte reacții mimice, mai ales negative, pe cînd substanțele dulci provoacă mișcări de supt, lingerea buzelor și în general o mimică pozitivă.

În legătură cu analizatorul acustic s-a presupus că imediat după naștere copilul n-ar putea să audă, din cauza lichidului amniotic din urechea medie, care persistă un timp oarecare (cîteva zile) după naștere. Într-adevăr, auzul se ameliorează mult după ce lichidul amniotic și secreția din urechea medie se resorb; auzul este posibil însă și imediat după naștere, datorită faptului că transmiterea excitațiilor la receptorul acustic se poate efectua și prin conductibilitate osoasă. Copilul nou-născut răspunde la stimulările acustice, mai ales dacă sînt puternice, prin clipire, tresărire, modificări în respirație ș.a. Aproximativ după a treia săptămînă de la naștere, copilul începe să-și întoarcă capul în direcția sursei sonore.

În ceea ce privește văzul, deși, la cei mai mulți copii, în primele 2—3 săptămîni mișcările globilor oculari nu sînt coordonate — din care motiv copilul nu poate vedea clar forma obiectelor — analizatorul vizual răspunde chiar de la naștere la stimulenții luminoși, prin închiderea pleoapelor, dacă lumina este mai puternică, prin deplasarea ochilor după sursa de lumină etc. Treptat, mecanismele de acomodare, convergență și urmărire a obiectelor se perfecționează, astfel că, după a doua sau a treia lună, analizatorul optic al copilului este capabil de funcțiuni vizuale complexe. Îndeosebi din luna a cincea copilul începe să distingă culorile și forma obiectelor.

Pe lîngă diferențierea stimulenților în sistemul reflexelor necondiționate, treptat se dezvoltă diferențierea în cadrul reflexelor condiționate.

N. I. Kasatkin, studiind formarea reflexelor condiționate la sugari, arată că în a doua jumătate a primei luni și în prima jumătate a celei de-a doua se formează reflexe condiționate de la toți analizatorii. În limitele aceleiași vîrste însă, reflexele condiționate nu apar deodată de la toți analizatorii, ci se formează succesiv: în primul și al doilea rînd apar reflexele condiționate vestibular și acustic — uneori primul care apare este reflexul

condiționat vestibular, alteori cel acustic — în al treilea rînd reflexul condiționat optic, iar ultimul este reflexul condiționat cutanat. N. I. Kasatkin este de părere că, începînd de la 2½ luni ale vieții copilului, toate cele patru categorii de reflexe condiționate menționate mai sus pot fi elaborate într-o formă netă. În a doua lună, după datele lui N. I. Kasatkin, aproape toți analizatorii diferențiază excitațiile care se deosebesc mult între ele. În a treia lună, funcția analizatoare a creierului se perfecționează repede. La această vîrstă, ca și la patru luni, este posibilă elaborarea unor diferențieri mai stabile și mai precise[1].

Totuși, senzațiile copilului continuă să se dezvolte și după această vîrstă, nu numai în perioada antepreșcolară și preșcolară, ci, după cum vom vedea, și în timpul școlarității. Întrucît spre începutul vîrstei preșcolare segmentul periferic al analizatorilor, aparatul de recepție, este deja format, dezvoltarea mai departe a senzațiilor este consecința dezvoltării și perfecționării activității centrale, corticale a analizatorilor. Creșterea sensibilității analizatorilor, diferențierea tot mai precisă a însușirilor obiectelor și fenomenelor lumii înconjurătoare este și consecința participării tot mai active, după primul an al vieții copilului, a celui de-al doilea sistem de semnalizare, în activitatea de analiză și diferențiere.

Această dezvoltare și perfecționare nu are loc în mod spontan, prin simplul proces de creștere și maturizare, ci în procesul unor activități adecvate. Cercetări experimentale efectuate asupra animalelor au arătat că în urma extirpării imediat după naștere a ochilor, centrul cortical al acestui analizator a rămas nedezvoltat. Dezvoltarea și perfecționarea capacității analizatoriior de a analiza și diferența stimulenții se efectuează în procesul funcționării lor. Desenarea cu creioane colorate, ocupațiile muzicale, jocurile în care copilul este pus să recunoască un obiect după impresiile tactil-chinestezice, exercițiile fizice și activitățile sportive etc. sînt condiții în care se dezvoltă funcțiunea diferiților analizatori. Acuitatea auditivă se dezvoltă în procesul comunicării verbale cu cei care stăpînesc deplin limba respectivă, în procesul de învățare a cîntecelor sau în alte activități muzicale, în jocurile care cer o sezisare și diferențiere rapidă a unor cuvinte etc. Sensibilitatea cromatică se dezvoltă în procesul activității cu obiecte colorate, în jocurile de clasare a obiectelor după culoare, în desenarea cu creioane colorate după natură sau după imagini colorate etc. Condiția principală pentru dezvoltarea acui-

[1] N. I. Kasatkin, *Dezvoltarea activității nervoase superioare la sugar*, Editura de stat, București, 1953, p. 79.

tății senzoriale a copilului este ca activitatea respectivă să-l intereseze pe copil și să depindă în mod esențial de posibilitatea de a diferenția obiectele după o însușire sau alta. Totodată este important ca în aceste activități copilul să aibă posibilitatea să cunoască rezultatul diferențierilor pe care le-a făcut, pentru ca în felul acesta să se poată corecta.

În ceea ce privește sensibilitatea sau acuitatea cromatică, datele experimentale (de ex. cele obținute de Z. M. Istomina) ne arată că aproape toți copiii de vîrstă preșcolară mică deosebesc culorile fundamentale ale spectrului (roșu, galben, verde, albastru). Cît privește culorile intermediare (portocaliu, indigo, violet), copiii de vîrstă preșcolară mică încă nu le diferențiază. Începînd însă cu vîrsta de 5 ani copiii reușesc să diferențieze toate culorile — de exemplu să aleagă culoarea în conformitate cu un model dat sau să grupeze culorile după tonalitatea cromatică. Aceasta nu înseamnă că dezvoltarea sensibilității cromatice se încheie cu vîrsta preșcolară. În condiții adecvate, această sensibilitate continuă să se dezvolte și la adult. Un lucrător din industria culorilor sau a țesăturilor colorate, un pictor sau alt profesionist care în munca sa trebuie să știe a diferenția culorile deosebește incomparabil mai multe nuanțe de culoare decît, de exemplu, un funcționar de birou sau un profesor de muzică.

Trebuie să adăugăm că se întîlnesc și cazuri — destul de rare de altfel (cca. 3 %) — de copii și adulți care nu diferențiază corect nuanțele de roșu și verde, confundă aceste culori (defect numit daltonism). În cazuri și mai rare, se confundă galbenul și albastrul. Cazurile de totală acromatopsie, cînd persoana în cauză nu deosebește nici o nuanță de culoare (numai nuanțele dintre alb și negru), sînt cu totul excepționale. În tot cazul, cînd educatorul întîlnește cazuri de copii care diferențiază greu culorile este indicat să se consulte un medic oculist.

Sensibilitatea auditivă de asemenea se dezvoltă foarte mult în perioada antepreșcolară. Întrucît deficiențele auzului, mai ales ale auzului fonematic, se răsfrîng asupra dezvoltării limbajului și în cele din urmă și asupra gîndirii copilului, este important ca educatorul să se ocupe de cultivarea auzului copiilor, să prevină, chiar și în jocurile copiilor, manifestările prea zgomotoase, cu țipăt și zgomot continuu (care defavorizează dezvoltarea auzului fin) și să-i deprindă pe copii să vorbească cu glas mai potolit. Deficiențele auditive pot să treacă uneori neobservate; copilul cu astfel de deficiențe poate adeseori să ghicească despre ce este vorba orientîndu-se fie după mișcarea buzelor sau după expresia feței celui care vorbește, fie după ansamblul situa-

ției sau după împrejurarea în care se află cel care vorbește. Din acest motiv este important ca educatorul să observe îndeaproape dezvoltarea auzului copilului și să ceară sfatul medicului atunci cînd constată unele tulburări sau lipsuri în dezvoltarea acuității auditive a copilului. În conversația cu acești copii pronunțarea trebuie să fie cît se poate de clară și pe un ton liniștit. Ei trebuie așezați — așa cum, de altfel, educatorii și procedează — aproape de cel care vorbește sau citește. Se vor crea condiții în care copilul să nu poată răspunde pe ghicite sau să înlocuiască impresiile auditive cu cele vizuale (cititul după buze sau după expresia feței celui care vorbește). Alte indicații vor fi date în legătură cu dezvoltarea limbajului (capitolul IV).

Senzațiile tactile ale copilului se dezvoltă în strînsă legătură cu cele chinestezice, prin contactul cu obiectele. În condițiile activității din grădiniță, acuitatea chinestezică (de exemplu aprecierea diferenței de greutate dintre două obiecte) devine de două ori mai fină. De asemenea crește mult sensibilitatea tactilă propriu-zisă (diferențierea diferitelor grade de presiune a obiectelor asupra suprafeței cutanate, aprecierea formei sau a dimensiunilor obiectelor pe bază tactilă etc.).

Senzațiile nu se dezvoltă independent de percepții, ci împreună cu percepțiile, ele fiind părți constitutive ale percepției. Chiar din primele luni ale vieții copilului încep să se formeze reflexe condiționate la stimulenți complecși, să apară forme elementare de percepție. Totuși, din cauza instabilității proceselor nervoase (excitația și inhibiția), din cauza dominării excitației asupra inhibiției, a dezvoltării încă reduse a inhibiției condiționate, percepția copilului din primii ani ai vieții sale, diferențierea stimulenților complecși, este neprecisă și nestabilă. Totodată, din cauza experienței sale limitate, copilul nu știe încă să desprindă însușirile esențiale ale obiectelor și fenomenelor, să le diferențieze de cele neesențiale. El desprinde în primul rînd acele obiecte sau însușiri ale obiectelor care sînt strîns legate de satisfacerea trebuințelor sale, de exemplu fața mamei, glasul ei etc. Apoi, obiectele strălucitoare sau în mișcare, stimulînd reflexul de orientare al copilului, se impun atenției sale cu tărie.

În general, percepția copilului mic are un caracter nediferențiat, amănuntele nu sînt desprinse. Uneori, atenția sa este atrasă de un amănunt, care poate fi cu totul accidental, dar el nu percepe acest amănunt ca element al întregului, ci independent de ansamblu [1]. Percepția copilului are acest caracter din cauza unei

[1] H. Wallon, *L'évolution psychologique de l'enfant*, Colin, Paris, 1947, p. 180.

analize și sinteze primitive, grosolane. Prin urmare, tocmai imperfecțiunea, slăbiciunea, atît a analizei cît și a sintezei, caracterizează percepția copilului de vîrstă preșcolară (mai ales mică și mijlocie).

În dezvoltarea percepției copilului un rol deosebit de important îl are dezvoltarea limbajului și comunicarea verbală a copilului cu adulții. Adultul îl ajută pe copil să cunoască obiectele lumii înconjurătoare, să desprindă însușirile lor esențiale. Totuși, la vîrsta preșcolară și într-o anumită măsură și la începutul perioadei școlare, copilul nu știe să-și orienteze percepția în conformitate cu sarcina dată. Din această cauză, percepția copilului nu are un caracter organizat, orientat spre un anume scop. De exemplu, dacă se cere unor copii de 4—5 ani (după experiențele efectuate de N. L. Aghenosova) să ghicească cît mai repede, într-o poză, care dintre copiii care patinează a pierdut o mănușă, ei nu reușesc să îndeplinească ușor această sarcină simplă. Privirea lor alunecă deasupra pozei, oprindu-se cînd la un amănunt, cînd la altul, uitînd parcă de mănușă, deși ei n-au uitat sarcina dată. Treptat însă, copilul preșcolar, în condițiile unei organizări juste a procesului pedagogic, trece de la formele primitive și neorganizate ale percepției spre percepția organizată și orientată în conformitate cu un anumit scop.

Un rol însemnat în dezvoltarea percepțiilor copiilor preșcotari îl are jocul, mai ales jocurile didactice. În joc, copilul alege un obiect sau altul pentru necesitățile jocului, diferențiază obiectele după culoare, duritate, mărime etc. De asemenea, desenul, modelajul, construcția, sînt activități care favorizează dezvoltarea la copil a percepției și a spiritului de observație; el determină pe copil să observe mai cu atenție obiectele.

Treptat, copiii se deprind să privească obiectul în conformitate cu sarcina dată de educator, iar mai tîrziu încep ei înșiși să formuleze verbal sarcina și să-și organizeze percepția în conformitate cu scopul pe care și l-au fixat.

În activitatea copilului cu obiectele — apucarea lor cu mîna, aruncarea lor etc. — și a deplasării lui față de obiecte, se formează legături temporare tot mai strînse între impresiile vizuale, tactile, chinestezice. Pe baza acestor legături, copilul de vîrstă antepreșcolară apreciază tot mai bine însușirile parțiale ale obiectelor și distanțele mai mici. În cadrul acestor distanțe, un copil, chiar numai de 2—2½ ani, poate ajunge să aprecieze just mărimea obiectelor așezate la distanțe diferite față de el, deci începe să se manifeste constanța percepției de mărime. De exemplu, dacă copilului i se prezintă două cutii, una mai mică și alta

mai mare, și este învățat să găsească o bomboană sau o jucărie atractivă pentru el totdeauna în cutia mai mare, copilul ajunge să aleagă această cutie chiar și atunci cînd se găsește la o distanță mai mare față de el decît cutia mică, distanță la care imaginea cutiei mai mari proiectată pe retină este mai mică. Copilul și în acest caz tinde spre cutia mai mare, pe care o apreciază ca atare, datorită legăturii temporare ce s-a format între impresiile vizuale (imaginea de pe retină) și impresiile chinestezice de la mușchii ciliari și ai globilor oculari. Aprecierea perspectivei în desen apare însă numai mai tîrziu, către sfîrșitul vîrstei preșcolare și continuă să se perfecționeze, în activitatea de desenare, în tot cursul școlii elementare și chiar mai tîrziu.

De asemenea și percepția timpului se formează cu destulă greutate. Aprecierea aproximativ corectă a duratelor de un ceas, un minut, o jumătate de ceas, un sfert de ceas le întîlnim mult mai tîrziu, către 8 ani, în urma practicii copilului, în condițiile vieții școlare, cu aceste durate.

3. Senzațiile și percepțiile copilului de vîrstă școlară mică

Către începutul vîrstei școlare, în condițiile unei organizări corecte a procesului pedagogic din grădiniță, percepția copilului capătă caracterul unei activități dirijate spre un scop anumit. Funcțiunea de reglare și control a celui de-al doilea sistem de semnalizare asupra legăturilor din primul sistem de semnalizare se dezvoltă mult în această perioadă. Ca urmare, copilul este tot mai mult în stare să-și subordoneze percepția unui anumit scop, arătat prin îndrumare verbală de către pedagog sau pe care și-l fixează treptat el însuși în limbaj interior.

Totodată se îmbogățește foarte mult, după intrarea în școală, experiența perceptivă a copilului și crește rezerva sa de reprezentări. În școală, o mulțime de obiecte și fenomene care nu pot fi percepute direct în mediul înconjurător al copilului sînt redate prin desene, diapozitive, tablouri, scheme, hărți, experiențe demonstrative etc.

În urma acestor condiții, percepția copilului capătă tot mai mult un caracter organizat, diferențiat și selectiv. Dacă experiența perceptivă a copilului este săracă, dacă rezerva sa de reprezentări este redusă, atunci nici cuvîntul, instrucția verbală a pedagogului, nu poate dirija în măsura necesară percepția copilului, pentru că nu trezește în conștiința lui reprezentări concrete, care să ajute percepția obiectului respectiv. „Ce poate oferi, de pildă, — spune A. N. Leontiev — pentru scoaterea în evidență a particularităților caracteristice ale diferitelor specii

de conifere într-un tablou care reprezintă o pădure, indicația că printre pomi sînt și brazi, dacă de această denumire nu se leagă o imagine destul de clară a copilului? În asemenea cazuri, însuși cuvîntul are nevoie de un sprijin în imaginea concretă. De aceea, la vîrsta școlară mică, reprezentarea necesară, care ajută la desprindea justă a unui anumit conținut, trebuie să fie introdusă în special pe cale intuitivă"[1].

Trecerea de la percepția neorganizată spre percepția organizată și orientată spre un anumit scop nu se face de la sine, ci în procesul unei educații și instrucții adecvate, prin organizarea unor activități cu obiectele care să necesite analiza lor fină. Noi observăm zilnic buzele și formația gurii în procesul vorbirii, la persoanele cu care vorbim, dar nu ajungem să putem citi de pe buze, pentru că nu ne stă în față o astfel de sarcină; prezența auzului ne dispensează de a ne orienta în comunicarea verbală cu alți oameni după mișcările gurii și ale buzelor. În schimb, persoanele lipsite de auz învață relativ repede cititul de pe buze, acesta fiind mijlocul principal de realizare a comunicării și schimbului de idei cu alți oameni.

Simpla percepție, chiar repetată, a unui obiect sau fenomen nu este suficientă pentru a asigura o fină analiză și sinteză. De exemplu, fiecare din noi a văzut de multe ori, fie în imagini, fie în realitate, o albină, un rac. Totuși, practica nu ne-a cerut, celor mai mulți, cunoașterea și observarea acestor animale mai de aproape. Prezentînd unor studenți de la facultatea de filologie o libelulă numai cu două aripi în loc de patru, abia 25,9% au observat această lipsă. Prezentîndu-le desenul unei albine cu aripile inserate pe abdomen în loc de torace, numai 22,2% au observat această greșeală. În sfîrșit, prezentîndu-le imaginea unui rac, cu așezarea greșită a cleștilor, numai 7% au observat această greșeală. În schimb, prezentînd aceleași desene studenților de la facultatea de științe naturale — care sînt interesați să observe și să studieze mai de aproape alcătuirea viețuitoarelor — rezultatele au fost de 2,5 ori mai bune, în sensul că au observat mai repede și mai ușor lacuna sau absurditatea la imaginile prezentate.

Prin urmare, perceperea articulată a obiectului, perfecționarea analizei și sintezei, nu are loc dacă condițiile vieții practice nu cer aceasta sau dacă în școală realizarea unei atare percepții nu va constitui o preocupare constantă a pedagogului. Dacă aceste condiții sînt date, copilul va desprinde treptat diferitele părți componente ale obiectului și legăturile dintre aceste părți. Caracterul, la început sumar, nediferențiat al percepției este caracteristic pentru copil din cauza experienței sale limitate și datorită faptului că al doilea sistem de semnalizare nu este încă

[1] A. N. Leontiev, *Senzațiile, percepția și atenția copiilor de vîrstă școlară mică*, în volumul: *Studii de psihologia copilului*, de sub redacția lui A. N. Leontiev și L. I. Bojovici, E.S.D.P., 1953, p. 67.

suficient de dezvoltat pentru a putea dirija în mod eficace activitatea perceptivă. Trebuie, totuși, să adăugăm că și percepțiile adultului au, în mare măsură — așa cum am văzut — un caracter global, nediferențiat, atunci cînd el se găsește în fața unui obiect sau fenomen pe care nu l-a întîlnit pînă atunci, în legătură cu care are cunoștințe foarte puține sau practica nu i-a cerut cunoașterea lui mai de aproape.

Școlarul mic, înainte de a se familiariza pe deplin cu scrierea și citirea cifrelor sau a literelor, confundă adeseori cifrele sau literele asemănătoare. Astfel, după observațiile făcute de M. N. Volokitina, o elevă din clasa I, care părea că și-a însușit foarte bine cifrele, scrie pe tablă cifra „6", iar la întrebarea învățătoarei ce cifră a scris, răspunde: „nouă". O altă fetiță, care se dovedise o elevă bună, nu reușește să găsească soluția în problema: „9—6". Învățătoarea neînțelegînd de unde vine dificultatea, i-a cerut să socotească cu glas tare. Fetița începe: „nouă din șase..." La întrebarea învățătoarei, eleva se corectează. Cînd i s-a cerut să scrie pe tablă 6, a scris 9, l-a șters repede, a scris un 6, l-a șters din nou și a scris 9. Căutîndu-se explicația s-a stabilit că în primul trimestru, cînd s-a predat cifra 6, eleva a lipsit mult din cauză de boală. La reîntoarcere, ea a trebuit să asimileze aproape simultan cifrele 6 și 9, care se aseamănă prin forma lor și diferă numai în ceea ce privește poziția lor spațială, pe care copiii o sezisează mai greu. În viața de toate zilele un obiect rămîne același, indiferent de așezarea lui în spațiu.

Greșeli asemănătoare apar și în cazul unor litere asemănătoare. În mod obișnuit, învățarea acestor semne, care se aseamănă în unele privințe, este distanțată în timp, iar intervalul de timp respectiv ajută diferențierea. Dacă totuși, dintr-un motiv sau altul, distanțarea în timp nu s-a putut face, trebuie nu numai să se atragă atenția elevilor asupra diferențelor, ci în același timp să se sublinieze și să se mărească, prin toate mijloacele, diferențele reale dintre semnele respective, ca imaginile vizuale să se asemene cît mai puțin; totodată trebuie să se atragă atenția copiilor asupra mișcărilor mîinii, care sînt diferite pentru cele două semne.

Împreună cu percepțiile se dezvoltă și senzațiile, care sînt componente ale percepției. Nici senzațiile nu se dezvoltă prin simpla repetare mecanică a acțiunii stimulenților asupra organelor de simț, ci este necesar ca percepția să fie inclusă într-o activitate orientată în conformitate cu un scop anumit, a cărui realizare nu este indiferentă pentru copil. Astfel, se știe, de pildă, că un salt important în dezvoltarea sensibilității croma-

tice la elevi are loc la începutul predării desenului (în culori) în școală. Sensibilitatea auditivă se dezvoltă în școală în procesul învățării muzicii, a exercițiilor și analizelor fonetice etc. Nu este suficient să auzi frecvent o limbă oarecare pentru a o învăța, ci trebuie să existe necesitatea practică a învățării acestei limbi. Pentru cel care nu se află în fața unei asemenea cerințe, nuanțele fine ale sunetelor limbii respective vor fi ca inexistente.

În legătură cu percepția copilului, în psihologie a dominat mult timp părerea — formulată înainte cu aproximativ o jumătate de veac de către psihologul francez A. Binet — că un copil de 3 ani poate numai să *enumere* persoanele și obiectele pe care le vede într-o poză, dar nu poate să stabilească legătura dintre ele; numai începînd de la etatea de 7 ani copilul vede într-o imagine și acțiunile, relațiile, adică *descrie,* iar mult mai tîrziu, la 15 ani, poate să și *interpreteze,* să caracterizeze scena în ansamblul său, să-i prindă semnificația. Deși ordinea acestor stadii pare să fie cea stabilită de A. Binet, cercetările ulterioare au scos însă tot mai mult la iveală rolul experienței individuale a copilului în perceperea ilustrațiilor. Aceste cercetări ne arată că și la 3—4 ani copiii pot să descrie o imagine, o poză, dacă conținutul ei este accesibil copilului, dacă sînt fapte și acțiuni pe care le-a întîlnit în experiența sa individuală.

Pe măsură ce experiența copilului se acumulează și cunoștințele sale se înmulțesc, crește și capacitatea sa de generalizare. În timp ce pentru copilul mic culoarea este inseparabilă de obiect, ulterior, văzînd, de pildă, că lucruri diferite pot fi vopsite cu aceeași culoare, că de pe creionul lui colorat vopseaua trece pe hîrtia pe care desenează etc., el învață să abstractizeze și să generalizeze culorile. Această activitate devine posibilă în măsura în care copilul își însușește și denumirea culorilor, adică semnalizarea lor generalizată.

La lecțiile de geometrie, copilul învață să perceapă forma obiectului independent de culoare, mărime sau poziție spațială, care, în raport de sarcina dată, pot trece pe un plan cu totul secundar.

Prin dezvoltarea generalizării în percepție, copilul ajunge să poată percepe obiectele și fenomenele în legătură unele cu altele, în conformitate cu noțiunile sau legile pe care și le însușește.

În condițiile vieții școlare se îmbunătățește foarte mult percepția spațială a copiilor, aprecierea mărimilor și distanțelor etc. Școlarul mic apreciază relativ bine distanțele mai mici cu care este familiarizat. Cînd este vorba însă de distanțe mai mari, în general le subevaluează, le consideră mai mici decît sînt în rea-

litate. Această apreciere se îmbunătățește continuu, mai ales în școala medie, în urma excursiilor mai mari, a desenării de planuri, a muncii cu harta etc.

De asemenea se dezvoltă percepția formei obiectelor. Școlarul mai mic, din clasa I, adeseori ignorează în desen forma obiectelor. Unii copii din clasa I au desenat, de pildă (după datele obținute de O. I. Galkina) batista, cu bordură și cu diferite motive, dar nu de formă pătrată. Desprinderea treptată a formei obiectelor și aprecierea ei tot mai corectă se efectuează cu prilejul studierii geometriei, în activitatea de desenare, mai ales desen liniar etc.

În legătură cu relațiile și reprezentările spațiale menționăm că în jurul vîrstei de 6—7 ani copilul poate deosebi dreapta de stînga cu referire la sine, iar după această vîrstă începe să poată deosebi dreapta de stînga și cu referire la alte persoane, de exemplu poate să arate mîna dreaptă sau stîngă la o altă persoană ce se află în fața sa, prin urmare se poate transpune, din acest punct de vedere, în locul persoanei în fața căreia se află. Începînd din clasa a III-a și a IV-a, copiii pot să determine și raporturile spațiale în care se găsesc diferite obiecte unele față de altele, chiar și atunci cînd raportarea se face din memorie (de exemplu poziția satului față de rîul ce curge pe la marginea lui).

În ceea ce privește percepția temporală se poate spune că regimul școlar oferă numeroase posibilități pentru dezvoltarea acestei percepții. Chiar elevii din clasa I utilizează corect noțiunile de „azi", „ieri", „mîine". Ulterior, ei se orientează tot mai bine în timp, în datele calendaristice (de exemplu data zilei, lunile anului). În general, copiii percep mai ușor și apreciază mai corect durata unei ore, ca urmare a faptului că ora este unitatea de timp care se utilizează mai frecvent în planificarea procesului pedagogic și a muncii elevilor. Mult mai greu și mult mai tîrziu ajunge copilul să-și reprezinte unități de timp mai abstracte, cum sînt „era" sau „epoca". În general, copiii tind să subestimeze duratele istorice; ei tind — după cum observă M. N. Șardakov — să apropie trecutul îndepărtat de contemporaneitate. La o oră de istorie, în clasa a V-a, la întrebarea profesoarei, cu cîți ani în urmă, aproximativ, au trăit oamenii în triburi, s-au primit răspunsuri ca acestea: „Înainte cu 80 de ani", „Înainte cu aproximativ 200 de ani" [1]. Un rol important în formarea unor reprezentări corecte a perioadelor istorice îl au vizitele în mu-

[1] M. N. Șardakov, *Ocerki psihologhii şkolnika*, Ucipedghiz, Moskva, 1955, p. 29—30.

zeele istorice, excursiile în localitățile unde s-au păstrat anumite monumente istorice, operarea cu date și durate de timp mai lungi, comemorarea și explicarea evenimentelor de seamă din istoria țării, care au avut loc în timpul vieții copilului, citirea literaturii istorice ș. a.

4. Condiții pentru perceperea corectă a materialului intuitiv în școală

Pedagogi de seamă ai trecutului — Komensky, Pestalozzi, Ușinski ș. a. — au arătat importanța mare a intuiției pentru însușirea temeinică a cunoștințelor. Totuși, practica școlară a scos la iveală și cazuri numeroase de influențe negative a materialului intuitiv, ceea ce ne atrage atenția asupra faptului că nu este suficient să prezentăm copilului un anumit material concret, ci este important să știm și cum să prezentăm acest material, pentru ca el să aibă efectul dorit. S-au întîlnit cazuri cînd tablouri efectuate cu multă îndemînare artistică, în scopul de a fi utilizate ca material intuitiv pe care să se sprijine elevii pentru învățarea numerelor și a operațiilor aritmetice pînă la zece, n-au dus la rezultatul dorit și a trebuit să se renunțe la ele; elevii erau interesați de conținutul tabloului (de exemplu ce mașini sau avioane sînt, de ce unele merg într-o direcție, altele în altă direcție etc.) și nu de raporturile numerice dintre obiectele prezentate în tablou.

Într-o școală ajutătoare (după datele obținute de L. A. Gorlova) în cadrul unei lecții despre animalele de casă, profesoara a adus în clasă, ca material intuitiv, un miel-jucărie, care avea o lînă creață, clopoțel la gît și se mișca pe niște rotițe. Dar clopoțelul și rotițele pe care se deplasa mielul au atras în așa măsură atenția elevilor încît fiecare voia să facă clopoțelul să sune și mielul să se deplaseze. Învățătoarea s-a văzut nevoită să renunțe la acest material intuitiv, pentru că nu ajuta la realizarea scopului lecției.

Una din condițiile de bază pentru asigurarea unei percepții conforme cu scopul urmărit este orientarea justă a percepției prin cuvînt. În relația dintre cele două sisteme de semnalizare, al doilea sistem are totdeauna rolul de conducere, de aceea utilizarea unei instrucții adecvate poate ajuta foarte mult ca percepția să se efectueze în conformitate cu scopul propus. Într-o experiență (efectuată de D. M. Kiriușkin), elevii n-au perceput în flacăra unei lumînări conul mai deschis din interiorul flăcării, nici chiar atunci cînd li s-a așezat lumînarea aprinsă pe bancă, în fața lor. Numai cînd percepția a fost dirijată prin cuvînt, elevii au început să vadă și această parte, care pînă atunci era ignorată de ei.

Orientarea percepției prin cuvînt, în direcția necesară, este foarte mult ajutată dacă simultan cu instrucția verbală se și indică (cu un creion sau un bețișor) elementul despre care este vorba. Prin acest procedeu se sincronizează percepția elevului cu instrucția verbală, ceea ce facilitează analiza materialului prezentat.

În procesul explicării noului material, un rol poate și mai important decît indicarea îl are desenul făcut pe tablă de către profesor. Dat fiind că pe tablă se desenează numai ceea ce este necesar în cursul expunerii, atenția copilului nu este atrasă de nici un alt material secundar. În timpul executării desenului, elevii ascultă ceea ce spune profesorul și văd treptat cum apare desenul. În acest fel, elevii au posibilitatea să urmărească șirul explicației și să observe diferitele momente ale evoluției desenului.

Pentru a arăta rolul mare al cuvîntului în percepție, vom menționa o experiență interesantă efectuată de A. A. Liublinskaia. Autoarea a prezentat copiilor diferite obiecte mici, fixate pe un carton : o cheie, un ciocănaș, un cîrlig, o brichetă. Acest din urmă obiect nu era cunoscut copiilor. După privirea de către copii a acestor obiecte, li s-a cerut să deseneze toate obiectele pe care le-au văzut. Din 10 copii, cu cîți s-a experimentat, nici unul n-a redat și n-a încercat să redea obiectul necunoscut ; pur și simplu n-au observat acest obiect. Atunci, însă, cînd obiectele au fost denumite toate, inclusiv obiectul necunoscut și s-a arătat la ce servesc și cum sînt făcute, și obiectul necunoscut a fost redat de către toți copiii cu care s-a experimentat. Autoarea menționează că și calitatea redării, sub formă de desen, a obiectelor a fost mai bună, atunci cînd copiii au primit cîteva indicații cu privire la obiect[1]. Aceste experiențe au fost efectuate cu copii de vîrstă preșcolară, dar concluziile generale ce se desprind sînt valabile și pentru copiii de vîrstă școlară, cu atît mai mult cu cît la copiii mai mari al doilea sistem de semnalizare este mai consolidat și acțiunea lui reglatoare asupra primului sistem este mai mare.

Uneori, analiza obiectelor percepute trebuie să fie ajutată și prin alte procedee, pe lîngă cele indicate mai sus. Cu prilejul perceperii obiectelor reale sau redate în imagini, elevii de vîrstă mai mică, mai ales din școlile ajutătoare, adeseori nu observă sau observă numai cu greu anumite părți ale obiectului. Astfel,

[1] A. A. Liublinskaia, *Nekotoriie osobenosti vzaimootnașenii slova, i nagleadnosti v formirovanii predstavlenii u rebenka — doșkolnika*, „Voprosi psihologhii" nr. I (1956), p. 70—80.

A. I. Lipkina, într-o cercetare efectuată cu copii întîrziați mintal, a găsit că elevii clasei I a unei școli ajutătoare desprind și observă mai ales părțile periferice ale obiectelor și nu observă părțile mai centrale, de la mijloc. De exemplu, la imaginea unui cîine ei au desprins și au numit urechile, picioarele, coada, dar n-au vorbit nimic despre corp. La o pasăre, majoritatea copiilor au observat ochii, ciocul, picioarele. Coada și aripile au fost observate numai de cîțiva copii, iar gîtul, spinarea, pieptul, n-au fost de loc observate, fie pentru că sînt insuficient delimitate de celelalte părți ale corpului, fie din alte motive (formă, culoare etc.). A. I. Lipkina indică, însă, și căile prin care se poate ușura analiza părților pe care copiii le observă mai greu. Modalitatea cea mai importantă de ușurare a analizei este (acolo unde obiectul permite) dezmembrarea lui reală în părți. Alt procedeu recomandat de autoare este indicarea părților mai greu desprinse, pe un alt obiect asemănător, dar unde partea respectivă este bine conturată. Un alt procedeu constă în aplicarea pe obiect a unei hîrtii în care s-a făcut o tăietură care lasă să se vadă numai partea mai greu analizată, sau se desenează pe tablă partea respectivă [1].

Cînd dintr-un motiv sau altul obiectul sau imaginea lui nu pot fi prezentate la lecție, este util și se obișnuiește ca obiectul respectiv să fie explicat în comparație cu alt obiect, bine cunoscut elevilor din experiența lor perceptivă anterioară. Cunoscutul pedagog-metodician rus V. P. Vahterov spunea că învățătorul, descriind o pasăre necunoscută, îi ajută foarte mult pe elevi să-și formeze o imagine plastică utilizînd comparații ca acestea: „ciocul ei este ca o daltă", „ghearele ca niște ace ascuțite". Este necesar totuși să adăugăm că, în anumite cazuri, copiii pot lua ad litteram comparația, de aceea trebuie să fie făcută în termeni cît mai adecvați și să se controleze modul cum a fost înțeleasă. Astfel, cîțiva copii dintr-o școală ajutătoare (după observațiile lui M. M. Nudelmann), cărora li s-a spus la lecția de geografie că Peninsula Apeninică seamănă cu o cizmă, iar cea Scandinavică cu un leu, au completat desenul Peninsulei Apeninice cu pinteni, iar în dreptul părții de sud a Scandinaviei au adăugat labele leului.

Analiza obiectelor și fenomenelor percepute este foarte mult ajutată dacă elevul are posibilitatea să compare, să confrunte, să stabilească asemănările și deosebirile dintre obiectele con-

[1] A. I. Lipkina, *Analiz i sintez pri poznanii predmetov uciaşcimisea v spomogatelnoi şkolî*, din culegerea de studii: *Osobennosti poznovatelnoi deiatelnosti uciaşcihsia v spomogatelnoi şkolî*, Moskva, 1953.

fruntate. K. D. Uşinski spunea că baza oricărei cunoaşteri şi a oricărei gîndiri este comparaţia. Tot ceea ce cunoaştem se realizează prin comparaţie. Dacă ne-am reprezenta un obiect nou, pe care n-am avea cu ce să-l asemuim şi de care să-l deosebim (în cazul că un astfel de obiect ar fi posibil), atunci despre acest obiect nu ne-am putea face, spune Uşinski, nici o idee, n-am putea spune despre el nici un cuvînt.

Descoperirea asemănărilor la obiecte foarte diferite şi a deosebirilor la obiecte foarte asemănătoare constituie o premisă importantă pentru perceperea adîncă a obiectelor şi pentru formarea unor noţiuni clare şi precise.

Copiii trebuie să aibă posibilitatea de a compara obiectele şi în vederea însuşirii corecte a proporţiilor lor. Adeseori, obiectele şi fenomenele sînt redate în tablouri fie micşorate, fie mărite. Din acest motiv elevii — şi nu numai cei mici — pot ajunge să nu cunoască mărimea reală a acestor obiecte, să raporteze greşit obiectele din imagine la obiectele reale. O. I. Galkina menţionează [1] că un elev din clasa I a spus că ursul e mai mare decît calul, iar un elev din clasa a IV-a a spus despre cămilă (pe care o cunoştea numai din ilustraţii) că are înălţimea de 20 cm. O. I. Galkina a constatat că dintre elevii clasei I, 20,5% au putut să facă o raportare justă a imaginilor la obiectele reale, dintre elevii clasei a II-a 54,2%, iar dintre elevii clasei a III-a 70%.

Pentru ca elevii să raporteze just obiectele redate în imagini la obiectele reale şi să le recunoască în condiţiile realităţii vii, concrete, O. I. Galkina consideră că este necesar ca obiectele să fie redate în imagini cu respectarea proporţionalităţii dimensiunilor obiectelor între ele. Pentru şcolarii mici este de asemenea indicat ca un obiect nou, pe care nu l-au văzut pînă atunci, să nu fie redat singur în tablou, ci împreună cu alte obiecte, bine cunoscute copilului. Acest obiect cunoscut va servi ca punct de reper pentru compararea şi clarificarea dimensiunilor noului obiect redat în imagine.

De altfel şi cînd este vorba de elevi mai mari şi chiar de studenţi este bine să se procedeze în acest fel. Un profesor de ştiinţe naturale ne-a relatat că fiind într-o excursie cu studenţii, aceştia au venit să-l întrebe dacă prin regiunea respectivă nu se găseşte „Drosera rotundifolia" (în termeni populari „roua cerului"), pentru că ei n-au întîlnit nici un exemplar. La răspunsul profesorului că este planta pe care el tocmai calcă, studenţii (care în planşa arătată la curs văzuseră planta ca exemplar izolat)

[1] O. I. Galkina, *Psihologhiceskie voprosî nagliadnosti v nacialnom obucenii*. „Izvestia Akad. Ped. Nauk R.S.F.S.R.", vîpusk 26, 1950.

au rămas mirați, spunînd că se așteptau — nu știau nici ei de ce — să fie mai înaltă.

Altă condiție importantă pentru asigurarea asimilării corecte și adînci a materialului de învățămînt este participarea în actul percepерii — ori de cîte ori este posibil — a unui număr cît mai mare de analizatori. K. D. Ușinski spunea că dascălul care dorește ca un lucru să se întipărească trainic în memoria copilului, trebuie să organizeze astfel percepția încît să participe cît mai multe din simțurile sale — ochiul, urechea, senzațiile musculare și chiar, dacă acest lucru este posibil, mirosul și gustul. Aceste indicații își găsesc explicația în principiul formulat de I. P. Pavlov, că suma excitațiilor acționează în anumite condiții mai puternic decît excitațiile izolate, că acțiunea completă a diferitelor însușiri ale obiectelor dă un efect mai sigur și mai însemnat. N. N. Șardakov[1] relatează că, într-o experiență efectuată cu elevi din clasa a III-a, li s-au dat acestora spre memorare zece imagini, în care erau redate zece obiecte. Elevii care au perceput materialul numai pe cale vizuală au reprodus corect 70% din materialul perceput; cei care au perceput același material numai pe cale auditivă au reprodus corect 60% din acest material. În schimb, elevii care au perceput materialul atît pe cale vizuală, cît și pe cale auditivă, au reprodus corect 86,3% din materialul perceput.

De mare importanță pentru însușirea cu succes a cunoștințelor școlare este organizarea, ori de cîte ori este posibil, a unei activități practice cu obiectele. Elevii să fie puși nu numai să observe diferite plante, germinarea și creșterea lor, să asiste la anumite demonstrații experimentale etc., ci să-și adune plante în ierbar, să intervină activ în dezvoltarea plantei, creînd cele mai bune condiții pentru aceasta, să efectueze ei înșiși anumite experiențe, să aplice cunoștințele lor de fizică, învățînd să înlocuiască o siguranță defectă, să repare o sonerie etc. Ocupațiile practice cu obiectele percepției stimulează activitatea de cunoaștere a elevilor și le îmbogățește cunoștințele cu reprezentări clare și operative.

Observarea devine mult mai precisă și mai adîncă dacă elevul știe că asupra celor observate va trebui să facă o relatare verbală sau scrisă. În acest caz, el își va organiza mai bine percepția și va întări prin cuvînt, în limbaj interior, conținutul percepției, căutînd denumirea exactă a celor observate. Este util ca elevul să fie deprins să se controleze și să se verifice singur, în

[1] Op. cit., p. 32.

procesul observării, înainte de a fi pus să facă relatarea în fața profesorului.

În școală, percepția și observația nu se fac numai cu scopul de a îmbogăți experiența perceptivă a elevilor, de a cunoaște pe cale perceptivă noi obiecte și fenomene pe care elevul nu a avut posibilitate să le cunoască pînă atunci, ci mai ales cu scopul de a desprinde din obiectele și fenomenele observate însușirile lor esențiale și de a-și forma, pe această bază, noțiunile necesare. Pentru a ușura procesul de generalizare și abstractizare este important să știm cum să prezentăm materialul intuitiv. În multe cazuri, ceea ce frînează abstractizarea și generalizarea este utilizarea unui material invariabil — de exemplu una și aceeași hartă, un triunghi dreptunghi totdeauna cu aceeași așezare pe suprafața plană etc. — sau o singură imagine, de exemplu pentru ilustrarea cîmpiei se dă o singură imagine cu o suprafață complet plană, neîmpădurită, deși cîmpia poate să fie împădurită și să aibă coline.

Pentru a ajuta procesul de abstractizare și generalizare a însușirilor esențiale ale obiectelor și fenomenelor, este necesar ca trăsăturile neesențiale să fie împinse în plan secundar și neutralizate, iar cele esențiale scoase în primul plan. Acest lucru se poate realiza prin varierea continuă a trăsăturilor neesențiale și păstrarea constantă a celor esențiale, și prin ilustrarea unei clase de obiecte sau fenomene prin cel puțin două obiecte sau fenomene din aceeași clasă. De această problemă ne vom ocupa mai de aproape în capitolul despre gîndire.

În procesul pedagogic este necesar să se urmărească nu numai realizarea unei percepții corecte în momentul dat — în conformitate cu scopul urmărit — ci și dezvoltarea la elevi a spiritului de observație. Observația este o formă superioară a percepției, este o percepție premeditată, dirijată, planificată și selectivă, întreprinsă cu un anumit scop. Observarea înseamnă cercetarea și studierea obiectului. Spunem despre cineva că are spirit de observație dacă este în stare să observe în obiecte și fenomene ceea ce „nu sare imediat în ochi" dar poate fi interesant dintr-un anumit punct de vedere. Rapiditatea și precizia în sezisarea unor lucruri puțin sezisabile la prima vedere, dar importante din punct de vedere al scopului urmărit, este o caracteristică a spiritului de observație.

Spiritul de observație se dezvoltă în practica observării obiectelor și fenomenelor în clasă, la demonstrațiile experimentale, în excursii etc. Pregătirea observației de către pedagog și cerința de a relata ulterior asupra celor observate întăresc și

dezvoltă spiritul de observație la copil. În clasele mai mari, o dată cu formarea intereselor individuale — la unii pentru literatură, la alții pentru geografie, la alții pentru tehnică etc. — se specializează și observația. Totuși, concomitent se dezvoltă și observația în ansamblul ei, spiritul de observație.

La copiii de vîrstă școlară mică și îndeosebi la începutul perioadei școlare, învățătorul de obicei ajută observarea copilului prin împărțirea obiectului de observat în fragmente sau etape succesive (dacă fenomenul se desfășoară în timp) și prin întrebări succesive privitoare la aceste elemente ale întregului, care la sfîrșit sînt unite printr-o descriere coerentă. O etapă următoare în dezvoltarea observației este observarea după un plan fixat în întrebări de către învățător, iar ulterior observarea după un plan pe care și-l elaborează elevii înșiși. Sub influența învățămîntului, percepția copilului devine mai stabilă, poate fi mai ușor dirijată în conformitate cu un scop. În procesul percepерii corecte se educă, totodată, și spiritul de observație.

Capitolul V

LIMBAJUL

Noțiuni generale despre limbaj. Dezvoltarea limbajului la copiii de vîrstă antepreșcolară și preșcolară. Dezvoltarea limbajului la copiii de vîrstă școlară mică. Aspectul fonetic, gramatical și lexical al limbajului copilului de vîrstă școlară mică. Formele și expresivitatea limbajului la școlarul mic

1. Noțiuni generale despre limbaj

Limbajul este *procesul de comunicare între oameni, prin mijlocirea limbii.* Totodată, limbajul este și instrument al gîndirii, fiind indisolubil legat cu gîndirea. Gîndirea se poate realiza numai pe baza materialului limbii. „Gînduri nude, libere de materialul limbii, libere de materia naturală a limbii nu există“ [1]. Limbajul a apărut și s-a dezvoltat în procesul muncii și este propriu numai omului. La animale nu putem vorbi de limbaj. Sunetele și strigătele pe care le scot diferite animale reprezintă o reacțiune instinctiv-emotivă față de anumiți stimulenți concreți. Sunetele vocale ale maimuțelor antropoide fosile, din care descinde omul, au constituit, însă, o premisă pentru apariția limbajului la om.

[1] I. V. Stalin, *Marxismul și problemele lingvisticii,* Editura P.M.R., 1953, p. 35.

Baza fiziologică a limbii şi gîndirii o constituie activitatea celui de-al doilea sistem de semnalizare, în strînsă legătură cu primul sistem de semnalizare. Limbajul este expresia externă a celui de-al doilea sistem de semnalizare. I. P. Pavlov, care a elaborat învăţătura despre cele două sisteme de semnalizare, scrie: „In lumea animală în curs de evoluţie, în faza om, s-a produs un adaos extraordinar la mecanismele activităţii nervoase. Pentru animal, realitatea este semnalizată aproape exclusiv prin excitaţiile şi urmele acestora din emisferele cerebrale, care vin direct în celulele speciale ale receptorilor vizuali, auditivi şi ai altora din organism. La noi aceasta există sub formă de senzaţii, imagini şi percepţii, venind din mediul nostru înconjurător, atît din cel natural cît şi din cel social, cu excepţia cuvîntului auzit sau văzut. Acesta este primul sistem de semnalizare a realităţii pe care îl posedăm atît noi, cît şi animalele. Cuvîntul a fost acela care a constituit al doilea sistem de semnalizare a realităţii, propriu nouă, fiind un semnal al primelor semnale“ [1].

Prin al doilea sistem de semnalizare se introduce un nou principiu în activitatea nervoasă — generalizarea şi abstractizarea nenumăratelor semnale ale primului sistem de semnalizare, ceea ce constituie specificul gîndirii umane.

Limbajul se prezintă sub două forme, strîns legate între ele: *limbajul exterior* şi *limbajul interior*. Limbajul, fiind un mijloc de comunicare între oameni, trebuie să aibă o formă exterioară de exprimare, care să fie accesibilă percepţiei celui căruia i se adresează. Această formă exterioară de exprimare a limbajului poate să fie scrisă sau vorbită.

Din limbajul exterior s-a dezvoltat limbajul interior, care îi permite omului să gîndească pe baza materialului limbii, chiar şi atunci cînd nu vorbeşte cu glas tare. Copilul mic gîndeşte obişnuit cu glas tare. Întrucît, însă, exprimarea cu glas tare de către copil a gîndurilor şi intenţiilor sale se loveşte adeseori de diferite oprelişti ale mediului său social, copilul învaţă treptat să-şi inhibe forma externă de manifestare a limbajului şi să poată gîndi şi în limbaj interior, „pentru sine“.

Şi în cazul limbajului interior, musculatura organelor vorbirii este activă şi trimite impulsuri spre scoarţa cerebrală, dar sunetele vorbirii nu se mai aud. Cu ajutorul unor aparate foarte sensibile s-au putut înregistra şi pune în evidenţă mişcări foarte fine ale limbii în timpul rezolvării, în limbaj interior, a unor probleme de aritmetică. Cînd probele sînt grele, aceste mişcări sînt mai intense. De asemenea, s-au putut înregistra — încă în 1932, de către E. Iacobson — prezenţa curenţilor de acţiune în muşchii aparatului fonator (în limbă şi buze), în timpul cititului sau al socotitului „în gînd“. Ritmul curenţilor s-a dovedit a fi acelaşi ca şi în timpul cititului sau socotitului cu glas tare.

---

[1] I. P. Pavlov, *Experienţa a douăzeci de ani în studiul activităţii nervoase superioare a animalelor*, Editura Academiei R.P.R., 1953, p. 607—608.

Pe de altă parte, dacă articulația este îngreuiată — de ex. prin ținerea limbii între dinți sau prin strîngerea buzelor, sau se pronunță repetat unul și același cuvînt sau silabă — la subiecții supuși experienței crește numărul erorilor ortografice, iar rezolvarea problemelor simple de aritmetică, deși rămîne posibilă, se efectuează mult mai încet decît în timpul articulației libere. (Experiențe efectuate de către L. K. Nazarova și de către A. N. Sokolov.)

2. Dezvoltarea limbajului la copiii de vîrstă antepreșcolară și preșcolară

Chiar de la naștere, mecanismele de producere a sunetelor vocale sînt deja pregătite și intră în funcțiune. Reacțiile vocale ale noului născut — manifestate mai ales sub formă de țipăt — deși sînt foarte departe de sunetele limbajului, prezintă totuși importanță pentru dezvoltarea limbajului, prin faptul că constituie punerea în funcțiune și exercitarea mecanismelor respiratorii, care vor fi implicate mai tîrziu în procesul vorbirii. Totodată, copilul aude sunetele vocii sale, ceea ce de asemenea constituie o condiție pentru dezvoltarea limbajului.

În jurul vîrstei de 2 luni apar primele semne ale *gînguritului*, în care se pot desprinde anumite articulări vagi de sunete, cum sînt: ba-ba, tia-tia, che, chi, cha etc. Ceva mai tîrziu apar și alte combinări de sunete, cum sînt: da-da, ma-ma, ta-ta ș. a.

În jumătatea a doua a primului an apare forma pasivă a limbajului; copilul începe să înțeleagă limbajul, dar încă nu-l poate utiliza. Din punctul de vedere al sunetelor pe care le emite, continuă perioada vocalizării și forma gînguritului. În această etapă a dezvoltării limbajului se pot forma legături temporare între excitații provocate de cuvîntul pronunțat de către persoanele din jurul său și excitația produsă de obiectul concret. Dacă se pronunță cuvîntul „mama", copilul întoarce capul în direcția în care se află mama lui, căutînd-o cu ochii. La cuvintele: „vino" sau „haide", pe care i le adresează mama sau o altă persoană familiară, copilul întinde mîinile spre cel care-i vorbește și încearcă să se ridice. Trebuie să subliniem însă că, în această fază, cuvîntul încă nu acționează ca stimulent independent, ci împreună cu întreaga situație în care este dat. Adeseori, în acest stimulent complex cuvîntul este o componentă slabă, fiind dominat de alte elemente, îndeosebi de intonația cu care este rostit.

Intr-un experiment efectuat de M. D. Kolțova, copilul ședea în pat, iar experimentatorul, stînd în fața copilului, i s-a adresat de cîteva ori, în timp ce se ascundea și reapărea după o perdea, (cearșaf), cu o intonație veselă: „Cu-cu, Ninocika". Fetița, rîzînd, încerca să se uite sau să tragă

cearşaful, după care experimentatorul îşi ascunsese capul. Această reacţie n-a apărut însă cînd s-a schimbat poziţia corpului copilului sau s-a modificat intonaţia, cuvintele rămînînd aceleaşi. In schimb, dacă s-a menţinut constantă poziţia corpului copilului şi intonaţia, dar s-au schimbat cuvintele (de ex. în loc de „Cu-cu, Ninocika" i s-a spus copilului „Da-da" sau „Te-te"), reacţia a apărut din nou.

Spre sfîrşitul primului an sau începutul celui de-al doilea, cuvîntul începe să se desprindă tot mai mult din stimulentul complex, se pot elabora tot mai uşor reacţii condiţionate numai la cuvînt. Această desprindere are loc datorită faptului că elementele stimulentului complex se schimbă, variază, pe cîtă vreme cuvîntul rămîne constant. Întărirea cuvîntului şi desprinderea lui din complex poate fi grăbită prin varierea continuă a condiţiilor în care cuvîntul adresat copilului este pronunţat.

Primele cuvinte cu înţeles ale copilului apar spre sfîrşitul primului an şi începutul celui de-al doilea. Aceste prime cuvinte se formează pe baza combinaţiilor de sunete pe care copilul le emite sub forma de gîngurit: ma-ma, ta-ta, pa-pa etc. Cînd, în gînguritul său, copilul emite diferite sunete monosilabice, de ex. *ba,* în scoarţa cerebrală ajung impulsuri nu numai de la analizatorul verbo-motor, ci şi de la cel auditiv (copilul aude sunetele propriei sale voci). Repetîndu-se această coincidenţă a celor două focare de excitaţie (verbo-motor şi auditiv), în scoarţa cerebrală se va stabili între ele o legătură temporară. Ca urmare, ulterior, emiterea de către copil, în jocul său vocal, a silabei *ba* tinde să ducă la repetarea de către copil a acestei silabe, căci excitaţiile acustice reactualizează pe cele chinestezice (verbo-motorice). Aşa se explică, probabil, tendinţa copilului de a emite sunete silabice repetate, de ex. *ba — ba — ba.* Dacă, după ce s-a format această legătură corticală, silaba respectivă este pronunţată de către adult, copilul o va imita uşor, căci imaginea auditivă stimulează mişcările corespunzătoare ale aparatului său fonator. De la imitarea de către copil a combinaţiilor de sunete care fac parte şi din repertoriul gînguritului său, el trece treptat la imitarea altor combinaţii, la început a acelora care sînt mai înrudite cu sunetele care fac parte din gîngurit, apoi şi a altor combinaţii, a diferitelor cuvinte pe care le aude de la părinţi şi persoanele din jurul său.

Copilul începe să treacă spre forma activă a limbajului atunci cînd cuvintele pe care le aude şi le imită se leagă şi cu imaginea obiectului şi, în cele din urmă, sînt stimulate de obiectele însele. La început, copilul leagă, de obicei, cuvîntul de un singur obiect concret, în prezenţa căruia a fost pronunţat de către adult cuvîntul respectiv. În acest caz cuvîntul încă nu este „un semnal

al semnalelor", căci nu are un caracter generalizator. Numai prin formarea unui număr mai mare de legături condiționate la acest cuvînt, prin întîlnirea aceluiași cuvînt cu un număr variat de obiecte din aceeași clasă, cuvîntul capătă o semnificație generalizată, devine un semnal verbal generalizator, un integrator verbal. Numai în această calitate, cuvîntul devine mijloc de comunicare între oameni și instrument al gîndirii.

În faza inițială a formării limbajului activ, din cauza experienței încă foarte limitate a copilului, semnificația cuvintelor pe care le asimilează nu este încă precis diferențiată. Astfel, un copil de 1 an și 3 luni, orientîndu-se după asemănările exterioare dintre obiecte, extinde aplicarea cuvîntului „măr" („măl") la orice obiect rotund (de ex. ou, minge). Pentru alt copil, de un an și jumătate, „pisică" („pis-pis") este nu numai pisica, ci și gulerul de blană de la paltonul mamei, veverița pe care o vede în cușcă, tigrul pe care-l vede desenat. În alte cazuri, semnificația cuvîntului este, dimpotrivă, prea restrînsă. De ex. pentru un copil cuvîntul „mamă" se referă la o singură ființă umană, mama sa, și este nedumerit cînd vede că un alt copil se adresează în același fel, cu același cuvînt, mamei sale, adică altei femei.

Spre începutul anului al doilea apare mersul, care-i dă posibilitate copilului să ajungă, în mod independent, în contact cu un număr tot mai mare de obiecte, pe care le apucă cu mîinile și acționează cu ele în modul cel mai variat. Complicarea și îmbogățirea activității practice cu obiectele constituie un stimulent puternic pentru dezvoltarea limbajului. Copilul are nevoie cînd de un obiect, cînd de altul, iar pentru a-și putea face înțelese intențiile și trebuințele sale are nevoie de cuvinte, de îmbogățirea vocabularului său.

Primele cuvinte ale copilului sînt substantive. Verbele, adjectivele și celelalte părți ale vorbirii apar ceva mai tîrziu. Trebuie, însă, să subliniem că pentru copil substantivul îndeplinește și funcție de verb, de adjectiv etc. Obișnuit are chiar funcție de propoziție sau frază întreagă. Astfel, cînd copilul spune „apă", aceasta poate să însemne „vreau să beau apă"; „bațe" („brațe"), poate însemna „ia-mă în brațe" etc. Ce anume vrea să spună copilul de fiecare dată prin cuvîntul respectiv se poate deduce ținînd seama de situația concretă în care se află, de gesturile pe care le face, de intonația vocii, de flexiune etc. Această fază sau perioadă (care se și numește perioada cuvîntului-propoziție) durează pînă la 18 luni, iar uneori pînă la sfîrșitul anului al doilea.

La început, vocabularul copilului progresează încet, apoi progresul devine mult mai rapid. La un an, vocabularul copilului se reduce la aproximativ 3 cuvinte. La un an și jumătate copilul stăpînește aproximativ 15 cuvinte, la 2 ani cca. 290 de cuvinte, la 3 ani cca. 950 de cuvinte, la 4 ani cca. 1800 de cuvinte, la 5 ani cc. 2300 de cuvinte [1].

Copilul mic nu-și însușește totdeauna dintr-o dată toate sunetele unui cuvînt. De obicei reține și fixează la început numai silaba inițială a cuvîntului sau silaba accentuată. De exemplu, copilul aude „Viorelu" (numele altui copil) și el reține „Lelu". În general, sunetele din interiorul cuvîntului sînt analizate mai greu ; de exemplu un copil de doi ani și jumătate spune „momilă" în loc de „mobilă". Alteori au loc inversiuni de silabe, de exemplu „loghindă" în loc de „oglindă". Nu mai menționăm și alte particularități sau greșeli de pronunțare, dar subliniem că adeseori adulții, în dorința de a comunica mai ușor cu copilul, utilizează ei înșiși acest limbaj infantil, ceea ce nu face decît să întîrzie pronunțarea corectă de către copil a cuvintelor.

Spre sfîrșitul anului al doilea și începutul anului al treilea, copilul începe să lege cuvintele în propoziții. Astfel, la doi ani și jumătate copilul utilizează propoziții din circa 3 cuvinte, iar la trei ani și jumătate din circa 4 cuvinte. Propozițiile acestea sînt în general lipsite de prepoziții și conjuncții, de articole, de verbe auxiliare și copulative ; predomină substantivele. Un copil spune : „Banii nanta cumpălă bobo". Ținînd seama de împrejurările în care copilul a formulat această propoziție, mama a înțeles : „Cu banii din geantă să cumperi bomboane".

Începînd cu vîrsta de 4 ani, inflexiunile (conjugări, declinări) sînt destul de bine stăpînite. În limbajul copilului se ivesc propoziții subordonate, la început fără conjuncții, apoi cu conjuncții. Totodată, copilul începe să învingă greutățile de diferențiere acustică sau verbo-motorică a unor sunete, pe care înainte nu le putea diferenția (de ex. „s" de „z", „r" de „l" etc).

Ceea ce mai caracterizează dezvoltarea limbajului la copiii de vîrstă preșcolară este putința de a vorbi și despre lucruri care nu sînt de față. Înainte (la vîrsta antepreșcolară), limbajul copilului era strîns legat cu ceea ce el percepea sau făcea în acel moment. În perioada preșcolară, în condițiile organizării corecte a muncii educative — în procesul de comunicare cu adulții, a ascultării poveștilor etc. — copiii își însușesc practic regulile gramaticale de bază ale limbii materne. La copii se formează

[1] Aceste date prezintă o oarecare variație la diferiți autori.

așa-numitul *simț al limbii*, care, din punct de vedere fiziologic, reprezintă sisteme de legături temporare, stereotipuri dinamice formate la nivelul celui de-al doilea sistem de semnalizare, în procesul comunicării verbale cu persoane care stăpînesc limba pe care o învață copilul. Pe baza acestui simț al limbii, copilul nu numai că vorbește corect, dar în același timp observă cînd cineva nu vorbește corect, fără însă să poată explica de ce nu este bine. El spune, simplu: „Nu se vorbește așa". Totuși, la preșcolarul mic, se observă și unele abateri de la limba vorbită de adulți. Limbajul preșcolarului mic prezintă unele particularități — care apar deja la vîrsta de 2 ani — și care se manifestă în crearea de cuvinte sau mai degrabă în transformarea unor cuvinte pe bază de analogie, făcînd o generalizare de la alte cuvinte care-i sînt bine cunoscute. Un copil de 28 de luni spune: „Am mersat", în loc de „Am mers", „A zburit" în loc de „A zburat", „Ești murită" în loc de „Ești moartă", „scriit" în loc de „scris", „Iesc" în loc de „Sînt" etc. Uneori, dacă un cuvînt nu are pentru copil un înțeles suficient de concret, îl înlocuiește cu altul, creat de el, în care introduce o semnificație care-i este mai familiară. Astfel, un copil de 3 ani întreabă pe mama sa: „Cînd ne ducem la tunser"? (în loc de frizer). Această creație de cuvinte dispare la vîrsta de 5—6 ani.

O problemă care a provocat multe discuții în literatura psihologică de specialitate este aceea a funcțiunilor limbajului. În 1923, în lucrarea sa *Le langage et la pensée chez l'enfant*, J. Piaget a susținut că limbajul copilului pînă la 7 ani ar fi predominant egocentric și că numai de la vîrsta de 7—8 ani limbajul copilului ar avea un caracter socializat (adică copilul se adresează altora încercînd să-i influențeze sau să facă schimb de idei cu ei). Pentru Piaget copilul sub 7 ani n-ar fi preocupat să știe cui vorbește sau dacă este ascultat. El vorbește fie pentru sine, fie pentru plăcerea de a asocia pe oricine la activitatea sa imediată. Copilul nu încearcă să se situeze pe punctul de vedere al interlocutorului, care este primul venit și căruia nu-i cere decît un interes aparent. „Ar fi întrucîtva — scrie Piaget — conversația din anumite saloane, în care toată lumea vorbește despre sine și nimeni nu ascultă".

Ulterior, Piaget a dezvoltat această ipoteză a sa, susținînd că acest egocentrism al limbajului are consecințe considerabile asupra gîndirii copilului. Copilul, din cauză că nu simte nevoia să-și socializeze gîndirea, nu este preocupat de a convinge pe ascultătorii săi sau de a dovedi cele spuse. De aci, Piaget scoate concluzia că raționamentul copilului trebuie să difere foarte mult de al nostru, să fie mai puțin deductiv și îndeosebi mai puțin riguros; că înainte de 7 ani, la copil n-ar exista trebuința de justificare logică.

Aproape toți autorii care au reluat această problemă a limbajului egocentric au găsit o proporție mult mai mică de manifestări verbale egocentrice decît Piaget. Caracterul social al reacțiilor verbale se observă în majoritatea cazurilor și la copiii sub 7 ani. W. Stern a explicat proporția mare de reacții verbale egocentrice găsite de Piaget prin condițiile educative speciale din instituția preșcolară căreia aparțineau copiii supuși observației. In această grădiniță sistem Montessori, fiecare copil era încurajat să lucreze singur, pe o bază individuală și în care interrelațiile în cadrul grupului erau restrînse.

S-a dovedit însă că nici interpretarea dată de Piaget funcțiunilor acestui limbaj nu poate fi susținută. Astfel, psihologul sovietic L. S. Vîgotski a dovedit să interpretarea dată de Piaget limbajului „egocentric" este greșită. Acest limbaj îndeplinește o funcție organizatoare specifică. Limbajul monologat al copilului nu dispare la un moment dat, așa cum credea Piaget, pentru a face loc limbajului socializat. Dispare numai manifestarea lui exterioară, dar continuă să rămînă ca limbaj interior, fiind strîns legat cu activitatea de gîndire a copilului.

Prin urmare, limbajul „egocentric" îndeplinește funcțiunile limbajului interior și devine treptat limbaj interior, pe măsură ce se inhibă, la copiii mai mari, formele exterioare ale acestui limbaj. Cînd subiectul se găsește în fața unor probleme mai dificile, formele exterioare ale limbajului interior se intensifică din nou, se dezinhibă.

3. Dezvoltarea limbajului la copiii de vîrstă școlară mică

Cînd vine la școală, copilul stăpînește deja destul de bine sistemul limbii materne.

Dezvoltarea laturii fonetice a limbajului, diferențierile fonematice, se încheie, în linii generale, în perioada preșcolară, în jurul vîrstei de 4 ani. Dacă la copiii de 5—6 ani se constată pronunțări incorecte ale unor sunete din cuvinte, înlocuirea unor sunete cu altele etc., se poate vorbi despre o întîrziere sau dezvoltare incorectă a laturii fonetice a limbajului, care pune problema necesității unei munci speciale de îndreptare a acestor defecte. Totuși, perfecționarea diferențierii fonemelor — atît pe latură auditivă cît și verbo-motorică (de pronunțare) — continuă și după intrarea în școală și este o condiție a însușirii ușoare și corecte a citirii și scrierii.

Și din punct de vedere gramatical, vorbirea copilului este corectă la intrarea în școală; copilul stăpînește, practic, la această vîrstă structura gramaticală a limbii materne. El știe să decline, să conjuge, să lege cuvintele în propoziție, dar nu poate motiva de ce un anumit mod de exprimare este corect iar altul nu. Copilul și-a însușit spiritul limbii și regulile gramaticale în mod practic, prin comunicarea verbală cu cei din jurul său,

în jocurile sale etc. Pentru el, însă, cuvîntul este inseparabil de obiect. Real este pentru copil nu cuvîntul, ci obiectul desemnat prin cuvînt. Abia după intrarea în şcoală, cuvîntul, ca fenomen lingvistic, devine obiect al cunoaşterii sale. În ceea ce priveşte vocabularul, la intrarea în şcoală copilul posedă, în medie, circa 2900 de cuvinte. Totuşi, pe lîngă faptul că între copii există mari diferenţe în ceea ce priveşte numărul şi natura cuvintelor pe care le cunosc — ceea ce cauzează dificultăţi serioase învăţătorului — semnificaţia acestor cuvinte, deci noţiunile pe care le exprimă, necesită o restructurare şi o îmbogăţire cu un conţinut precis şi adecvat.

Prin urmare, deşi la intrarea în şcoală limbajul copilului este, în liniile sale generale, format, din punct de vedere fonetic şi gramatical, iar volumul de cuvinte cu care vine în şcoală este relativ mare — în tot cazul suficient pentru comunicarea obişnuită de fiecare zi — totuşi intrarea în şcoală oferă noi posibilităţi de dezvoltare şi perfecţionare. Abia acum se pune în faţa copilului sarcina de a-şi însuşi în mod conştient întreaga bogăţie a limbii materne, de a învăţa şi utiliza în mod conştient regulile gramaticale, de a da un conţinut ştiinţific noţiunilor sale şi de a-şi însuşi sisteme de noţiuni, bazele ştiinţei. În şcoală, limba devine un obiect de studiu şi totodată mijlocul principal de însuşire de noi cunoştinţe, de instruire şi educare a copilului.

Prima sarcină importantă pe care învăţătorul trebuie să o pună în faţa elevilor este de a-i învăţa să vadă şi să desprindă cuvîntul de conţinutul concret pe care-l semnalizează, de a abstractiza latura sonoră a cuvîntului. La vîrsta de 5—6 ani, copilul încă nu poate separa latura sonoră a cuvîntului de conţinutul său. Cînd i se cere să numere cuvintele dintr-o propoziţie sau o frază, copilul nu numără cuvintele, ci obiectele care sînt desemnate prin cuvinte şi despre care se vorbeşte în propoziţie. De exemplu, dacă-l întrebăm pe un copil de 5—6 ani: „Cîte cuvinte sînt în ceea ce-ţi voi spune eu acum: Ionel are în buzunar un creion şi o gumă“? — el răspunde că sînt două cuvinte: un creion şi o gumă.

Pentru a-l ajuta pe copil să desprindă în vorbire cuvintele ca elemente ale limbii, este necesar ca în perioada preabecedarului copiii să fie deprinşi să distingă cuvintele în propoziţie şi sunetele în cuvînt. Această nouă atitudine faţă de vorbire este indispensabilă pentru învăţarea ulterioară a scris-cititului şi a gramaticii.

4. Aspectul fonetic, gramatical şi lexical al limbajului copilului de vîrstă şcolară mică

Întrucît învăţarea scris-cititului necesită diferenţierea corectă a tuturor fonemelor limbii [1], învăţătorul va căuta să perfecţioneze auzul fonematic al copiilor şi funcţiile aparatului fonator (articulaţia). În acest scop, sînt necesare exerciţii sistematice de analiză fonetică a cuvintelor, de distingere a sunetelor din silabe şi cuvinte, de găsire de cuvinte cu sunete comune identice etc.

În şcoală vin uneori şi copii cu deficienţe de vorbire, datorită fie unor neajunsuri auditive, fie unor greutăţi de pronunţare. Întrucît copiii cu defecte de vorbire întîmpină foarte mari greutăţi în învăţarea scris-cititului, este necesar să se ia măsuri speciale de îndreptare a limbajului acestor copii. Îndreptarea tulburărilor de limbaj este o sarcină ce revine logopedului. Totuşi, şi învăţătorul trebuie să le poată recunoaşte şi să contribuie la îndreptarea lor, mai ales a formelor mai uşoare.

Pentru a putea determina, de pildă, dacă defectul este de natură motorică (de pronunţare) sau auditivă, se pot confecţiona imagini care reprezintă obiecte diferite, a căror denumire seamănă din punct de vedere fonetic (de ex. bere — pere, rac — lac, clonţ — glonţ, baie — paie, cocoş — gogoş, bilă — pilă etc.) şi să-i cerem copilului să arate obiectul pe care-l denumim. În altă variantă îi cerem să denumească el însuşi obiectele ce se confundă mai uşor. Dacă copilul reuşeşte să indice corect obiectele, dar nu le poate denumi corect (în acest scop trebuie utilizate mai multe imagini), înseamnă că deficienţa nu este de natură auditivă, ci motorică (verbo-motorică). (Notăm că imaginile de acest fel pot fi utilizate nu numai în scop de diagnoză, ci şi ca exerciţii de diferenţiere a sunetelor.)

Dificultăţile de pronunţare se pot datora fie unor particularităţi anatomice ale organelor vorbirii, fie unor deficienţe de analiză şi sinteză corticală în analizatorul verbo-motoric. Dificultăţile de percepere auditivă a sunetelor pot să aibă de asemenea două cauze: fie o hipoacuzie (auz slab), fie o dezvoltare insuficientă a auzului fonematic. În primul caz, copilul denaturează mai ales sunetele neaccentuate şi terminaţiile cuvintelor, adică acele sunete care sînt pronunţate cu o intensitate redusă,

---

[1] Fonem — cea mai mică unitate fonică a limbii care imprimă o anumită semnificaţie cuvîntului şi de modificarea căreia depinde modificarea acestei semnificaţii. Aceste sunete generalizate ale limbii sînt desemnate prin literele alfabetului (grafeme).

cu voce șoptită. În al doilea caz, copilul nu poate să diferențieze sunetele înrudite (b—p, t—d, c—g etc.), care se pronunță cu aproximativ aceeași poziție a organelor vorbirii, dar sînt însoțite de vocale diferite.

Uneori, diferențierea insuficientă a sunetelor nici nu se observă în limbajul oral al copilului, ci iese la iveală numai cu prilejul trecerii la însușirea limbajului scris, în care se cere ca fiecare sunet să fie precis determinat prin litera adecvată. În anumite cazuri, la neștiutorii de carte, deficiențe ușoare, neobservabile, ale auzului fonematic, se pot prelungi pînă la vîrsta adultă. Cu prilejul muncii de alfabetizare s-a putut constata confundarea în scris a unor sunete care numai aparent erau corect diferențiate în limbajul oral (de exemplu Alegsandru în loc de Alexandru, garnet în loc de carnet etc.). Acest fapt ne arată ce rol deosebit are învățarea scris-cititului în perfecționarea auzului fonematic. Prin urmare, pentru învățarea scris-cititului este necesară diferențierea clară și precisă a sunetelor, dar totodată această diferențiere se perfecționează în activitatea de scriere și citire.

Un alt defect de vorbire care se poate întîlni la școlari este bîlbîiala. Cu toate că această deficiență a limbajului este destul de complexă și încă nu destul de bine studiată, se cunosc unele mijloace de luptă împotriva ei. Bîlbîiala se manifestă mai ales cînd copilul încearcă să exprime un conținut complex sau idei care nu sînt suficient de clare și precise. Din acest motiv, tulburările de acest fel sînt mai frecvente la copiii întîrziați mintal, decît la copiii normali. Și la copiii normali, care în condiții obișnuite vorbesc corect, bîlbîiala poate să apară atunci cînd sînt nevoiți să se exprime într-o limbă pe care nu o cunosc încă decît rudimentar. De aci rezultă că pentru a combate bîlbîiala copiilor trebuie să-i ajutăm să-și reprezinte clar ceea ce au de spus, să-și precizeze gîndurile, să le prezentăm intuitiv obiectul despre care trebuie să vorbească și numai treptat să trecem spre un conținut mai abstract al vorbirii. La început trebuie să li se dea posibilitatea de a vorbi mai des despre un material bine cunoscut, să repete unele fraze formulate, să-și fragmenteze ideea, să vorbească lent, să-și formuleze frazele în gînd înainte de a le pronunța. Totodată este necesar să încurajăm copilul, să avem față de el o atitudine calmă și binevoitoare, să creăm o atitudine prietenească și de înțelegere din partea celorlalți copii, să nu-l punem să vorbească, decît treptat și cu mare precauțiune în situații care-i provoacă trăiri emotive puternice etc. Vom evita cu grijă de a scoate în evidență bîlbîiala copilului și

de a-i atrage prea mult atenția asupra defectului său ; totuși este recomandabil ca atunci cînd reușește să vorbească corect să-i arătăm și să subliniem acest fapt, pentru a-i crea încredere în posibilitățile sale. Uneori bîlbîiala apare cînd în vorbire copilul ajunge la unele sunete pe care nu le poate pronunța corect, de aceea corectarea acestor sunete este o condiție pentru lichidarea bîlbîielii la acești copii.

Limbajul copilului continuă să se dezvolte în școală și sub aspectul structurii gramaticale. Cu toate că atunci cînd vine la școală copilul stăpînește deja practic structura gramaticală a limbii — știe să decline și să conjuge, fără să știe ce înseamnă a declina sau conjuga — el nu desprinde încă cuvîntul de obiect, nu vede cuvîntul ca parte a vorbirii, ca element al limbii. N. G. Morozova [1] menționează că a întîlnit chiar copii de 12 ani care la întrebarea ce este substantivul, dădeau răspunsuri de felul acesta : „Este un obiect viu care se mișcă". În definițiile pe care le dau în mod independent copiii care nu și-au însușit încă noțiunile gramaticale, ei ignorează adeseori că substantivul este un *cuvînt* și în loc să definească noțiunea gramaticală, caracterizează obiectul însuși.

Învățînd gramatica în școală, copilul învață să perceapă cuvintele și propozițiile ca fenomene de limbă, care se supun unor reguli anumite, să se preocupe nu numai de conținutul limbajului său, ci și de aspectul gramatical, să observe și să respecte regulile gramaticale. Cerințele exprimării corecte din punct de vedere gramatical se vădesc cu deosebire în limbajul scris, de aceea însușirea acestui limbaj contribuie, într-o foarte mare măsură și la perfecționarea limbajului vorbit. Totodată, însușirea gramaticii contribuie și la dezvoltarea gîndirii, căci exprimarea precisă și corectă din punct de vedere gramatical este o cerință importantă a gîndirii logice.

Vocabularul copilului se îmbogățește continuu în școală și totodată se restructurează calitativ. Cuvintele copilului se corectează și se precizează, crescînd totodată funcțiunea lor de generalizare și abstractizare. Limbajul copilului se îmbogățește cu diferiți termeni și expresii verbale și, treptat, cu o terminologie științifică.

---

[1] N. G. Morozova, *Dezvoltarea limbajului la vîrsta școlară mică*, în *Studii de psihologia copilului*, de sub redacția lui A. N. Leontiev și L. I. Bojovici, E.S.D.P., 1953.

5. Formele și expresivitatea limbajului la școlarul mic

Ajuns la școală, copilul începe să-și însușească o nouă formă de limbaj, de cea mai mare însemnătate pentru dezvoltarea sa intelectuală și pentru îmbogățirea cunoștințelor sale: limbajul scris.

La început, în relațiile dintre limbajul scris și cel vorbit, rolul de conducere îl are acesta din urmă, pe care copilul îl stăpînește deja. Controlat și ajutat de învățător, copilul formulează întîi în limbajul sonor ceea ce are de spus, apoi începe să scrie pe hîrtie. Pe măsură, însă, ce se dezvoltă limbajul scris, el începe să influențeze limbajul vorbit, să-l corecteze, să-l perfecționeze. Întrucît pentru dezvoltarea limbajului scris un rol de bază îl are gramatica — care ajută ca limbajul scris să fie mai inteligibil și să reflecteze mai corect ideile care trebuie exprimate — perfecționarea limbajului scris duce, în același timp, și la perfecționarea limbajului vorbit.

Dezvoltarea limbajului scris are un rol însemnat și în dezvoltarea limbajului interior. În timp ce preșcolarul gîndește acționînd și adeseori vorbind, școlarul mic este mereu solicitat și, prin urmare, deprins să gîndească întîi și apoi să vorbească sau să acționeze. În felul acesta, pregătirea, exercitarea și dezvoltarea limbajului scris influențează pozitiv asupra dezvoltării limbajului interior. La rîndul său, însă, și limbajul interior, pe măsură ce se dezvoltă, ajută la dezvoltarea și perfecționarea limbajului scris, căci pentru exprimarea în scris a ideilor este necesară schițarea și formularea lor în limbaj interior. În procesul de învățămînt, prin urmare, limbajul sonor (vorbit), limbajul scris și limbajul interior formează o unitate strînsă și se influențează reciproc.

Însușirea scrierii și citirii are o importanță deosebită pentru dezvoltarea psihică a copilului, pentru îmbogățirea cunoștințelor sale cu experiența acumulată de omenire. Totodată, perceperea cuvintelor nu numai pe cale auditivă, ci și pe cale vizuală permite o diferențiere și analiză mai fină a sunetelor, a elementelor vorbirii. Limbajul scris, în măsură mult mai mare decît limbajul vorbit, îl obligă pe copil să dea atenție nu numai la ceea ce spune, ci și la modul de exprimare. Lucrînd asupra unui text scris (inclusiv asupra scrisului propriu), copilul are posibilitatea să-l analizeze mai de aproape din punct de vedere gramatical și logic, să revină asupra a ceea ce a citit sau scris, să se corecteze, fie ajutat de profesor, fie în mod independent etc. Menționăm că astăzi, datorită magnetofonului, și limbajul oral poate

fi supus unei analize asemănătoare, pentru că înregistrările pe banda de magnetofon pot fi reproduse ori de cîte ori este nevoie.

Pînă la intrarea în școală, forma principală a limbajului copilului era limbajul dialogat. Copilul întreba sau răspundea la întrebări, de multe ori prin interjecții monosilabice sau dînd din cap, afirmativ ori negativ. Acum, în fața lui stă sarcina de a răspunde precis și complet la întrebările profesorului, de a descrie un obiect sau imaginea lui într-o formă legată și unitară, de a înjgheba o povestire cu o înlănțuire logică a evenimentelor etc. În acest mod se dezvoltă treptat la copil limbajul monologat, care va deveni forma de bază a exprimărilor sale verbale în școală. Pe lîngă răspunsurile la lecții și elaborarea de teme scrise, compoziții sau lucrări, copilul mai are posibilitatea exercitării și dezvoltării limbajului său, îndeosebi dezvoltarea independenței limbajului, la cercurile pe materii, în adunările de pionieri etc.

În școală se dezvoltă și expresivitatea limbajului copilului. În primele clase limbajul copilului nu este suficient de expresiv, mai ales cu prilejul citirii. Cititul expresiv se dezvoltă treptat, pe măsură ce copilul își însușește tehnica citirii. Atîta timp cît copilul nu stăpînește bine cititul, el este preocupat de legarea sunetelor în cuvînt și a cuvintelor în frază și nu de conținutul textului. Din acest motiv, este firesc ca cititul copilului să fie, la acest stadiu al citirii, neexpresiv.

Expresivitatea cititului este și în funcție de conținut. Dacă conținutul textului citit îi este puțin familiar copilului sau greu de înțeles, expresivitatea va fi redusă sau chiar absentă, ori neadecvată conținutului; copilul variază intonația formal, numai pentru că știe că un citit frumos cere o anumită modulație a vocii, o variație a intonației. Epitetul, hiperbola, metafora, alegoria nu sînt accesibile copilului din școala elementară. În general, aceste procedee artistice — care necesită un nivel de dezvoltare a gîndirii mai ridicat — copilul începe să le înțeleagă și să le utilizeze corect abia în clasele mai mari, în școala medie. Conținutul metaforei, alegoriei etc. școlarul mic îl înțelege ad litteram. La fel înțelege copilul și proverbele. Pentru el, proverbul „Cum îți vei așterne așa vei dormi" înseamnă că dacă-ți așterni bine, dormi bine, iar dacă-ți așterni rău, dormi rău. De asemenea, și învățătura (morala) fabulelor o înțelege greu. Cînd îi cerem să scoată învățătura dintr-o fabulă el începe să repete și să repovestească fabula.

Cititul expresiv și în general vorbirea expresivă este și în funcție de gradul de asimilare a gramaticii. Înțelegerea și utili-

zarea corectă a virgulei, a punctului, a semnului exclamării, a semnului întrebării etc. ajută în mare măsură expresivitatea limbajului.

Întrucît stăpînirea tehnicii citirii, a regulilor gramaticale, a procedeelor stilistice și a celorlalte mijloace de care depinde expresivitatea limbajului este foarte rudimentară la copiii din clasele elementare, putem spune că limbajul expresiv și în primul rînd atitudinea conștientă față de expresivitatea limbajului se formează la elevi abia, sau mai ales, în școala medie.

Fără îndoială că un rol foarte mare în dezvoltarea limbajului copilului, sub toate aspectele sale, îl are limbajul învățătorului sau al profesorului. Întrucît copilul este înclinat să imite modelele (de conduită, limbaj etc.) pe care le întîlnește în condițiile vieții sale, mai ales la persoanele adulte, pedagogul trebuie să ofere copilului modele cît mai perfecte de imitat.

Capitolul VI

GÎNDIREA

Noțiuni generale despre gîndire. Particularitățile gîndirii copiilor de vîrstă antepreșcolară și preșcolară. Gîndirea copilului de vîrstă școlară mică. Dezvoltarea noțiunilor la copilul de vîrstă școlară mică. Operațiile gîndirii la școlarul mic. Dezvoltarea gîndirii în unitate cu dezvoltarea limbajului la vîrsta școlară mică

1. Noțiuni generale despre gîndire

Spre deosebire de senzații și percepții, care reflectă obiectele și fenomenele lumii obiective atît cu însușirile lor esențiale, cît și cu cele neesențiale, *gîndirea este o reflectare generalizată* a obiectelor și fenomenelor și a relației dintre ele.

În gîndire se reflectă însușirile generale și esențiale, comune unor grupe întregi de obiecte și fenomene, reflectare care nu este posibilă decît prin mijlocirea limbajului. Această formă de reflectare permite omului cunoașterea legilor naturii și transformarea, pe baza acestei cunoașteri, a naturii, în conformitate cu trebuințele sale.

Gîndirea este, în comparație cu senzațiile și percepțiile, pe care se bazează, o formă superioară de reflectare a realității. Datorită gîndirii, omul rezolvă problemele care se ivesc în calea și activitatea sa *în mod mijlocit,* prin intermediul cunoștințelor acumulate deja și generalizate cu ajutorul limbajului.

2. Particularităţile gîndirii copilului de vîrstă antepreşcolară şi preşcolară

În dezvoltarea gîndirii copilului se constată trecerea de la gîndirea intuitivă, concretă, spre gîndirea abstractă, logică.

Ceea ce caracterizează gîndirea copilului de vîrstă timpurie sau antepreşcolară (de la 1—3 ani) — în afară de faptul că generalizările sale sînt adeseori prea largi sau prea înguste şi că generalizează pe baza unor asemănări externe dintre obiecte şi fenomene — este şi faptul că obiect al gîndirii sale poate să fie numai ceea ce el percepe în momentul dat şi ceea ce este obiect al acţiunii sale în acel moment. Foarte greu putem face pe copilul de vîrstă antepreşcolară să gîndească la ceea ce a fost deja sau la ceea ce va fi. El se apucă de o activitate oarecare fără să ştie precis ce va face, fără a avea în vedere acţiunea în ansamblul ei. Dacă întrebăm pe un copil ce intenţionează să facă — să construiască, să deseneze, sau să modeleze — adeseori el nu poate să răspundă, căci intenţiile lui se dezvăluie în însuşi procesul activităţii. Copilul gîndeşte acţionînd. Un copil de 3 ani fiind întrebat, în momentul cînd construia o casă din cuburi, ce construieşte, răspunde: „Casă"; iar cînd este întrebat cum o va construi, răspunde: „Aşa" — şi în acel moment desface construcţia anterioară şi începe să construiască casa din nou. Un alt copil de 3 ani (după observaţiile lui A. V. Zaporojeţ), căruia nu-i trecea prin minte că ar putea utiliza un linial pentru a ajunge la un obiect aşezat la o oarecare înălţime, punîndu-i-se întrebarea: „De ce tot sari, mai bine te-ai gîndi ce ar trebui să faci", a răspuns: „Nu trebuie să te gîndeşti, trebuie să ajungi la el".

În dezvoltarea noţiunilor la copilul de vîrstă antepreşcolară se constată că, la început, el nu poate să descopere conţinutul noţiunilor. Dacă-l întrebi ce este un scaun, el arată cu mîna scaunul, dacă este în apropiere, sau se referă la un scaun concret pe care şi-l aminteşte din experienţa sa cu obiectul. Treptat, el începe să descopere şi conţinutul noţiunilor, dar iniţial numai prin referire la însuşirile externe ale obiectelor, de exemplu mărime, formă, culoare. Numai mai tîrziu, spre începutul vîrstei preşcolare, el începe să cuprindă în noţiune şi acţiunea sau funcţiunile obiectului: „Lingura, cu care mîncăm"; „Cîinele, el latră" etc.

Caracteristic rămîne faptul că, în această perioadă, copilul descoperă în noţiuni numai ceea ce este perceput direct de către el şi se leagă nemijlocit cu activitatea sa.

Din cauza legăturii strînse a generalului cu experienţa concretă a copilului, judecăţile sale se fac pe bază de analogie, se

reduc la fapte singulare din experiența sa. De exemplu, la întrebarea : „De ce nu se cufundă mingea în apă", copilul răspunde : „Pentru că eu am aruncat-o în apă și nu s-a cufundat".

Chiar și noțiunile abstracte sînt definite de către copil în funcție de experiența sa practică ; de exemplu : „rău este dacă nu-ți dă jucăria să te joci". Acest mod de judecată îl găsim la copiii de la sfîrșitul vîrstei antreprești și începutul vîrstei preșcolare.

În cursul *vîrstei preșcolare* (de la 3—7 ani), gîndirea copilului se ridică treptat la un nivel mai înalt, conținutul gîndirii sale se îmbogățește, în strînsă legătură cu lărgirea experienței sale cognitive. În timp ce raza de acțiune a copilului de vîrstă antepreșcolară este relativ mică — experiența și activitatea sa fiind limitată la un cerc restrîns de obiecte și fenomene pe care le întîlnește acasă sau la creșă — experiența copilului de vîrstă preșcolară începe să depășească aceste limite. Cu prilejul plimbărilor, a micilor excursii pe care le fac copiii preșcolari, ei fac cunoștință cu un număr mai mare de obiecte și fenomene din natură și societate. Formele activității copilului devin mai complexe. În afară de faptul că și jocurile sînt mai complexe, copilul începe să deseneze, să modeleze, să construiască, să efectueze forme elementare de muncă. Crește de asemenea cercul cunoștințelor pe care copilul le primește, pe baza descrierilor și explicațiilor verbale, de la adulți. La această vîrstă, limbajul copilului este mai dezvoltat ; el înțelege mai bine ceea ce adultul îi spune sau îi povestește. Trebuie, totuși, să subliniem că și la această vîrstă indicațiile și explicațiile verbale ale adulților sînt înțelese de copil numai dacă ele găsesc sprijin în experiența sa nemijlocită.

Sub influența adulților, care-i atrag atenția asupra diferitelor laturi ale fenomenelor și mai cu seamă asupra cauzei lor, preșcolarul începe să se intereseze de legăturile interioare ale lucrurilor, de cauzele mai ascunse ale unui fenomen sau altul. Această particularitate a gîndirii copilului, mai ales din a doua jumătate a vîrstei preșcolare, se manifestă în acele nesfîrșite întrebări pe care le adresează adultului, „de ce" ? : „De ce nu cade luna de pe cer ?" ; „de ce broasca are patru picioare iar găina două ?" ; „cine suflă vîntul ?" ; „din ce sînt făcute stelele ?" ; „de ce plouă ?" etc etc. Dacă la întrebările pe care copilul le pune nu capătă răspunsuri din partea adultului, adeseori își construiește el însuși diferite presupuneri despre apariția și cauzele fenomenului, folosind în acest scop mijloacele de care dispune, mai ales diferite analogii și transpunînd legăturile

care-i sînt cunoscute, din experiența sa nemijlocită, asupra acelora care nu-i sînt încă cunoscute. Este însă greșită părerea susținută de J. Piaget, conform căreia preșcolarul, punînd aceste întrebări, n-ar ține seama de justețea răspunsurilor, de corespondența lor cu realitatea. El recurge uneori la analogii întîmplătoare și la explicații fantastice, atunci cînd adultul nu-i vine în ajutor iar experiența sa este neîndestulătoare. Acolo, însă, unde copilul se poate baza pe un sistem de fapte cunoscute, el manifestă, așa cum observă A. V. Zaporojeț [1], mai multă consecvență în judecățile sale și este mai exigent față de explicațiile adultului. Iată un exemplu, în această privință, pe care-l dăm după A. V. Zaporojeț. Un copil de cinci ani și jumătate, care locuia într-o localitate de munte, întreabă: „De unde vine ploaia?". Adultul, gîndindu-se insuficient, răspunse că a adus-o vîntul. Copilul, nemulțumit de răspuns, spuse: „Dacă vîntul a adus-o, înseamnă că ea a fost acolo mai înainte, cînd nu era încă vînt. Ploaia se face în munți" (probabil copilul avea în vedere norii care acoperă înălțimile munților) „și pe urmă vîntul o aduce aici". Punînd întrebarea: „De ce?", copilul tinde să rezolve o anumită problemă de cunoaștere și se folosește în acest scop de mijloacele care-i stau la dispoziție.

Este, prin urmare, greșită părerea susținută de J. Piaget și de W. Stern, după care copilul de vîrstă preșcolară n-ar fi apt pentru gîndirea logică, că el n-ar putea să raționeze consecvent și de aceea se pune mereu în contrazicere cu realitatea. Desigur, astfel de judecăți pot să apară și apar la copil, dacă fenomenele respective îi sînt puțin cunoscute. La întrebarea: „De ce nu cade soarele pe pămînt?", copilul răspunde: „Pentru că soarele trebuie să lumineze!" Dar poate oare preșcolarul, cu experiența și cunoștințele pe care le are, să dea altfel de răspunsuri la întrebări de felul celei menționate? Este știut doar că abia în epoca Renașterii a fost dat răspunsul la întrebarea: „De ce nu cade soarele de pe cer", iar marii gînditori ai antichității au dat răspunsuri naive și greșite.

Cercetările autorilor sovietici au arătat că încă la preșcolarii din grupa mică apar, în anumite condiții, cele mai simple forme de judecăți, care includ atît mersul gîndirii de la particular la general, cît și elemente de deducție. La preșcolarii mai mari, caracterul logic al gîndirii lor iese destul de ușor la iveală. Într-un experiment, efectuat de Zaporojeț și Lukov, o fetiță de cinci ani, văzînd că diferite obiecte mici (un ac de pin, o așchie,

[1] *Probleme de psihologia copilului de vîrstă preșcolară*, sub redacția lui A. N. Leontiev și A. V. Zaporojeț, Editura de stat, 1951, p. 60.

o bucăţică dintr-un băţ de chibrit) aruncate în apă plutesc, a ajuns la concluzia că aceste obiecte plutesc pentru că sînt mici; fetiţa spune, de pildă: „Scîndurica pluteşte pentru că ea este mică şi uşoară". Arătîndu-i-se, după aceea, un ac de siguranţă mic şi întrebată fiind dacă acul va pluti, fetiţa a dat afirmativ din cap, spunînd: „Da, este mic". Aruncînd acul în apă şi descoperind că realitatea nu corespunde cu presupunerile ei, fetiţa recurge la o mică şiretenie şi spune: „Tu ştii, acul nu este atît de mic, el se măreşte în apă". Şi pentru a confirma cele spuse, a vîrît mîna în apă şi a deschis acul. Observaţiile următoare au arătat că fetiţa a ştiut să scoată concluzia justă din această întîmplare. Experimentatorul îi arată un cui mic. Fetiţa spune, cu ciudă: „El nu va pluti, deşi este mic. De acum înainte nu mă mai poţi păcăli".

La copiii mari, de 6—7 ani, mersul gîndirii logice este şi mai evident. Arătîndu-i-se unui copil de 6 ani şi 7 luni o cheie, copilul a răspuns că se va cufunda, căci este din fier şi este grea. Experimentatorul i-a arătat atunci o bucată de lemn. Copilul a răspuns că va pluti, căci este de lemn. La întrebarea experimentatorului: „Dar tu spuneai înainte că lucrurile grele se cufundă, iar această bucată este grea", copilul a răspuns: „Am spus aşa, într-o doară. Tot ce este de lemn va pluti, fie chiar o bîrnă întreagă" [1].

În partea a doua a perioadei preşcolare (grupa mijlocie), copiii încep să generalizeze obiectele şi fenomenele după însuşiri mai esenţiale, şi să facă abstracţie de cele mai puţin esenţiale. Astfel, un copil de 5 ani, dîndu-i-se să sorteze diferite poze cu obiecte, grupează împreună automobilul, sania, barca, vaporul, căruţa — deşi după aspectul exterior nu se aseamănă unele cu altele — menţionînd că se poate călători cu ele.

Spre sfîrşitul vîrstei preşcolare se formează la copii nu numai noţiuni de speţă, ci şi de gen, de exemplu fruct, mobilă, animal etc. Ei ajung să compare, confruntînd nu numai obiecte concrete, ci şi noţiuni. Ajung să facă anumite diferenţieri între plante şi animale, între animale de casă şi animale sălbatice etc.

În legătură cu noţiunile de gen, trebuie să subliniem că, deşi copilul preşcolar şi le poate însuşi, ele rămîn mult timp într-un plan secundar, se actualizează greu. Astfel, într-un şir de experienţe pe care le-am făcut — în cadrul catedrei noastre — cu preşcolari de vîrstă mare, prezentîndu-le acestora imaginile colorate a trei fructe — măr, pară, cireşe — şi întrebîndu-i:

[1] *Probleme de psihologia copilului de vîrstă preşcolară*, sub redacţia lui A. N. Leontiev şi A. V. Zaporojeţ, Editura de stat, 1951, p. 69.

„Ce sînt toate acestea?" 92% din copii au denumit fiecare fruct în parte și numai 8% au spus că sînt fructe. Efectuînd experimentul, în aceleași condiții, cu copii din clasa a II-a elementară, 69% din aceștia au spus că „toate sînt fructe". De subliniat că preșcolarii din grupa mare aveau cu toții noțiunea de fruct, căci atunci cînd imaginile de fructe au fost amestecate printre imaginile altor obiecte, copiii au știut, cu toții, să arate care sînt fructe.

O altă particularitate a gîndirii copilului de vîrstă preșcolară este *orientarea practică*. Pe copil îl interesează, în primul rînd, conținutul de viață al problemei. Astfel, L. S. Vîgotski a prezentat, într-o cercetare a sa, unui copil de 6 ani, patru ilustrate (poze), care reprezentau un cal, o căruță, un om și un leu, și i-a cerut să dea la o parte una din poze, care se potrivește mai puțin cu celelalte trei. Pusă această problemă în fața unor copii de vîrstă școlară, ei dau la o parte, de obicei, căruța, spunînd că celelalte pot să rămînă împreună pentru că reprezintă ființe vii. Preșcolarii, însă, procedează, în majoritatea cazurilor, altfel. Ei consideră problema nu ca o problemă de logică, ci una de viață, de practică. Ei dau la o parte leul și justifică această acțiune, spunînd: „Nenea va înhăma calul la căruță și va pleca, dar pentru ce-i trebuie lui leul? Leul poate mînca și calul și-l poate mînca și pe el. Leul trebuie dus la grădina zoologică".

Desigur, într-un anumit sens, acest raționament este ireproșabil. Ceea ce este însă caracteristic este înlocuirea de către copil a problemei logice cu rezolvarea mintală a unei probleme de viață; este orientarea practică, concretă a copilului față de problemă.

O atitudine asemănătoare se observă la copiii preșcolari și în rezolvarea unor probleme de aritmetică. De exemplu, i se propune unui copil să termine o problemă și să găsească o întrebare pentru această problemă. Astfel, i se spune: „Mergeau șase automobile; două din ele s-au stricat..." Copilul continuă: „Ele au fost reparate și au plecat mai departe". Sau, i se spune copilului: „Mama a mîncat patru bomboane, iar copilului ei i-a dat două, cîte au mîncat împreună?" Copilul nu se grăbește să rezolve această problemă. Pe el îl supără nedreptatea, de aceea spune: „De ce i-a dat lui așa de puține? Trebuia să mănînce la fel". Prin urmare, pe copil îl interesează, în primul rînd, conținutul de viață al problemei, iar sensul ei matematic rămîne pe plan secundar. El știe socoti cît face 4 + 2, dar gîndirea lui este orientată, în primul rînd, spre rezolvarea problemei concrete, de viață, nu spre problema de aritmetică.

Spre sfîrșitul perioadei preșcolare, problemele de cunoaștere, care înainte erau legate de activitatea lui practică și de joc, pot să fie puse, treptat, și în termenii lor proprii, ca o sarcină de a-și însuși cunoștințe noi. Un rol deosebit îl are, în această orientare a gîndirii copilului, activitatea din grădiniță. Acum, spre sfîrșitul vieții preșcolare, începe să apară, alături de joc, un nou mod de activitate (activitățile obligatorii), care-l pregătește pe copil pentru trecerea în școala elementară. Pe de altă parte, înseși jocurile se restructurează, apar noi tipuri de jocuri, ghicitori, jocuri didactice etc.

3. Gîndirea copilului de vîrstă școlară mică

Un însemnat pas în dezvoltarea gîndirii copiilor se efectuează prin intrarea lor în școală. Activitatea școlară nu numai că duce la însușirea de noi cunoștințe, dar totodată pune noi sarcini activității de gîndire a copilului, oferă noi prilejuri, mai însemnate, pentru dezvoltarea procesului gîndirii.

Copilul trebuie pregătit, însă, chiar din grădiniță, pentru această nouă formă de activitate. El trebuie să vină în școala elementară cu un anumit bagaj de noțiuni elementare, cu interese spre dobîndirea de noi cunoștințe și cu cele mai simple deprinderi de muncă intelectuală independentă. Trebuie să adăugăm însă că întrucît nu toți copiii vin la fel de pregătiți pentru activitatea de învățare, este important ca la începutul organizării procesului de învățămînt, învățătorul să cunoască particularitățile fiecărui elev, gradul său de pregătire pentru activitatea de învățare și în funcție de acestea să-și stabilească atitudinea față de ei.

O caracteristică a gîndirii școlarului mic, care rezultă din noile sarcini care i se pun, este *orientarea și subordonarea ei unui anumit scop*. Copilul trebuie să găsească răspuns la întrebarea pusă de învățător. Această calitate a gîndirii nu se manifestă dintr-o dată. La copiii mai mici, din clasa I, se observă uneori abaterea gîndirii de la sarcina dată. De exemplu, dacă li se cere să facă în caiet atîtea cercuri cîte corespund unui anumit număr, unii elevi se abat de la sarcină și, atrași de însuși procesul desenării, continuă să deseneze cercuri, pe toată pagina, fără să mai țină seama de numărul lor. Această particularitate se manifestă și mai clar la elevii oligofreni. Unei eleve din școala ajutătoare i s-a dat (în experiențele efectuate de N. I. Nepomneașceaia) să numere pînă la 6. Pusă fiind să repete sarcina, se constată că ea știe ce are de făcut. Totuși, începînd să numere, nu se oprește la 6, ci continuă : 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13... pînă ce o oprește experimentatorul.

Sarcinile învățămîntului cer, însă, copilului, nu numai menținerea orientării juste a gîndirii în conformitate cu sarcina dată, ci și capacitatea de a trece, atunci cînd este nevoie, de la o problemă la alta, de la o activitate la alta. Se cere, cu alte cuvinte, o anumită flexibilitate, o anumită mobilitate a gîndirii, care de asemenea se dezvoltă treptat, în condiții adecvate ale procesului de învățămînt. Adeseori se constată la elevi — cu atît mai frecvent și mai expresiv cu cît sînt mai mici — o anumită inerție a gîndirii, atunci cînd trebuie să treacă de la o sarcină la alta și mai ales cînd noua sarcină prezintă oarecare dificultăți. În astfel de cazuri, elevii nu se pot angrena în noua situație, nu pot găsi în mod independent un anumit exemplu etc. Astfel, puși fiind să găsească o nouă problemă, un nou exercițiu la lecțiile de aritmetică, unii elevi nu se pot desprinde de exemplele date anterior de către profesor sau de către un alt elev; ei schimbă numai cifrele sau obiectele care trebuie adunate sau scăzute. Imaginarea unei noi situații se dovedește mai dificilă pentru elevii mici, decît găsirea altor obiecte sau altor cifre. Totuși, așa cum observă M. N. Volokitina [1], numărul elevilor care nu pot să gîndească independent nu este prea mare, chiar în clasa I elementară. Adeseori elevii nu înțeleg necesitatea de a căuta și a găsi o rezolvare proprie pentru o problemă, atunci cînd o pot lua de-a gata. Dacă învățătorul explică elevilor cu destulă convingere și pricepere ce anume trebuie să facă în astfel de situații, elevii, obișnuit, pot să facă față cu succes situației. Volokitina menționează că o învățătoare, constatînd că de patru ori la rînd, în cursul aceleiași lecții, copiii au construit exercițiul cu „cumpărarea de peniță", i-a oprit cu hotărîre, spunîndu-le că este plictisitor să se socotească tot timpul numai cu peniță. Deși în primul moment copiii au fost puțin cam încurcați, ei au început să compună cu mult interes noi probleme, dînd dovadă de independență în gîndire.

După intrarea copilului în școală, se dezvoltă tot mai mult gîndirea abstract-logică. Totuși, la început mulți copii se desprind greu, în procesul gîndirii, de obiectele concrete. Nu rareori se observă la copiii din clasa I că nu pot să socotească dacă n-au la îndemînă obiecte concrete și mai ales recurg frecvent la socotitul pe degete. Aceste fapte ne arată că gîndirea școlarului mic — mai ales în primele clase — mai păstrează încă într-o măsură însemnată caracterul concret-intuitiv.

---

[1] M. N. Volokitina, *Ocerki psihologhii pervovo klassa*, Ucipedghiz, 1951, p. 53—54.

4. Dezvoltarea noțiunilor la copilul de vîrstă școlară mică

În școală, procesul de însușire a cunoștințelor devine o formă specială de activitate a copilului. Trăsătura principală a gîndirii școlarului devine orientarea spre însușirea de cunoștințe, spre însușirea unui sistem de noțiuni, a bazelor științei.

În cadrul procesului de învățămînt, copiii nu-și însușesc cunoștințe și noțiuni izolate. Chiar și în primele clase, cunoștințele sînt comunicate, iar copiii și le însușesc într-un sistem anumit; elevii își însușesc un sistem de noțiuni care reflectă relațiile și legăturile reale și esențiale ale obiectelor și fenomenelor. De exemplu, formarea noțiunii de fruct este strîns legată cu formarea noțiunii de floare, plantă, rădăcină etc. Noțiunea de fruct o întîlnim și la copilul preșcolar; pentru el, însă, însușirea principală a fructului este că „se mănîncă" sau că „este gustos", iar sfera acestei noțiuni se limitează la cîteva fructe (măr, pară, prune, cireșe). În școală, copilul învață să cuprindă în noțiunea de fruct și alte fructe, cum sînt: pătlăgeaua roșie, castravetele, nuca etc., iar mai tîrziu și fructe care nu mai sînt comestibile pentru om, cum sînt ghinda sau conul de brad [1]. Trăsătura esențială pentru fruct nu mai este comestibilitatea, gustul sau forma, ci o nouă însușire, mai esențială, anume faptul că are semințe, deci raportul cu viața plantei, cu înmulțirea. La fel se restructurează și noțiunea de floare, despre care înainte copiii puteau să spună că are miros plăcut, că e frumoasă etc., iar acum află adevărata ei însușire esențială, că dă naștere fructelor.

Prin urmare, în procesul de învățămînt și sub îndrumarea profesorului, elevii, însușindu-și diferitele noțiuni, trec treptat de la unele trăsături mai puțin esențiale ale obiectelor și fenomenelor spre trăsăturile esențiale, mai adînci și, în sfîrșit, spre cunoașterea legilor apariției și dezvoltării obiectelor și fenomenelor. O dată cu precizarea noțiunilor, școlarul cunoaște tot mai adînc și relațiile dintre ele, care reflectă relațiile existente dintre obiectele și fenomenele lumii reale. Astfel, prin precizarea noțiunilor de floare, fruct, sămînță, rădăcină etc., el cunoaște acum legăturile reale și esențiale dintre aceste părți diferite ale plantei. Fiecare noțiune, prin urmare, începe să-și ocupe locul său printre alte noțiuni, avînd o legătură anumită cu ele. Copiii învață să clasifice obiectele și fenomenele, să cunoască

[1] D. B. Elkonin, *Gîndirea școlarului mic,* din culegerea *Studii de psihologia copilului,* sub redacția lui A. N. Leontiev și L. I. Bojovici, E.S.D.P., 1953.

relațiile dintre noțiuni, să deosebească însușirile esențiale de cele neesențiale ale obiectelor și fenomenelor etc.

Asimilarea noțiunilor științifice de către elevi, în procesul de învățămînt, are loc treptat, în decursul mai multor ani, la diferitele materii de învățămînt. De exemplu, noțiunea de fruct, floare, rădăcină se restructurează după intrarea copilului în școala elementară, apoi ele se precizează și se adîncesc în școala medie, la studiul botanicii și în legătură cu bazele teoriei evoluției.

În școală, experiența copilului se îmbogățește nu numai cu cunoștințe despre obiecte și fenomene pe care le întîlnește în experiența sa personală, ci și cu un număr tot mai mare de cunoștințe despre obiecte și fenomene pe care nu le-a întîlnit încă în această experiență a sa, pe care nu le-a perceput direct: plante și animale din regiuni îndepărtate, mări, oceane, pustiuri, vulcani, trecutul istoric al pămîntului și al popoarelor, viața oamenilor din diferite țări de pe glob ș.a.m.d. Formarea de reprezentări și noțiuni privitoare la aceste obiecte și fenomene se efectuează indirect, prin mijlocirea limbajului (din explicațiile învățătorului, din cărți) și pe baza reprezentărilor pe care copiii le au deja. Aceste noi reprezentări se pot forma nu numai în școală, ci și în afară de școală, prin citirea cărților, pe baza povestirilor adulților, a perceperii și examinării de ilustrații. Totuși, reprezentările pe care copilul le cîștigă în clasă, în procesul de învățămînt, sub îndrumarea profesorului, sînt mai exacte și mai depline. Pe baza acestor reprezentări, gîndirea copilului trece treptat de la forma intuitivă spre forma abstractă. Chiar și atunci cînd copiii învață despre obiecte cunoscute, ei fac cunoștință și cu astfel de însușiri ale obiectelor care nu sînt percepute nemijlocit. De exemplu, ei învață, așa cum am arătat, că fructul este o parte a plantei, se dezvoltă din flori etc.

Cu cît este mai mare rezerva de reprezentări, cu atît și noțiunile care se construiesc pe baza lor vor fi mai exacte, mai complete și mai adînci. În același timp, și posibilitățile de asimilare a unor noi cunoștințe sînt mai mari, căci într-o experiență mai bogată se găsește mai ușor ceva asemănător cu noul, ceva care să se aplice la situația nouă.

În procesul de asimilare a noțiunilor de către elevi se observă adeseori fie o limitare prea îngustă, fie o extindere prea largă a înțelesului noțiunii. Astfel, unii copii din clasele mici, identificînd noțiunea de animal cu noțiunea de „patruped", nu consideră că insectele sau păsările sînt animale. Sau, înțelegînd prin rădăcină numai rădăcina copacilor — care în general

nu este comestibilă — nu sînt de acord că partea comestibilă a morcovului este rădăcină, ci înclină, mai degrabă, să creadă că este fruct. Alteori, greșeala merge în direcție contrară, în sensul unei generalizări prea largi. De exemplu, unii copii, considerînd ca însușire esențială a păsărilor nu faptul că au pene, ci faptul că au aripi și zboară, consideră că și insectele sînt păsări, dar ezită să enumere găina printre păsări. Pentru evitarea și înlăturarea acestor greșeli, este necesar ca elevilor să li se atragă totdeauna atenția asupra trăsăturilor esențiale ale obiectelor și fenomenelor și să li se dea exemple cît mai variate de obiecte și fenomene, care determină volumul unei noțiuni.

Desigur, asimilarea noțiunilor necesită, în general, cunoașterea unui număr mare și variat de obiecte și fenomene, cunoaștere care se poate realiza numai treptat, pe diferitele trepte ale învățămîntului. Astfel, formarea corectă și deplină a noțiunii de număr este posibilă numai după ce elevii au făcut cunoștință și cu numerele fracționare. Totuși, așa cum recomandă M. N. Șardakov [1], nu este indicat să-i ținem pe școlari prea mult numai la studiul datelor particulare ale materiei de învățămînt, pînă cînd le va fi cunoscută aproape întreaga lor varietate și numai după aceea să-i conducem spre determinarea însușirilor lor generale și esențiale, adică spre formarea noțiunilor de specie și gen. Un asemenea învățămînt va frîna inevitabil, spune Șardakov, formarea deprinderilor activității mintale de generalizare la copii și totodată asimilarea părților teoretice ale materiei de învățămînt. De asemenea, este nepotrivit și cazul invers, să se înceapă procesul învățării cu studiul noțiunilor de specie și gen, fără studiul unui oarecare număr de obiecte sau fenomene particulare, deoarece acest procedeu ar duce la o abstracție goală, lipsită de conținut, la ruperea unității dintre generalizare și concretizare și, ca rezultat final, la formalism în ceea ce privește cunoștințele.

Șardakov recomandă, și credem că este just, ca în organizarea învățămîntului să se meargă de la descoperirea calităților și însușirilor unui număr nu prea mare de cazuri particulare (de exemplu: brad, pin etc.) la generalizare prin determinarea însușirilor generale și esențiale ale noțiunilor corespunzătoare de gen (de exemplu: conifere). Ulterior, pe baza cunoștințelor despre noțiunile de specie și gen, să înmulțim cunoștințele elevilor referitoare la alte cazuri particulare ale speciei sau genu-

[1] M. N. Șardakov, *Cu privire la problema dezvoltării gîndirii cauzale a școlarului*, în volumul: *Probleme de psihologia copilului*, sub redacția lui B. G. Ananiev, Editura de stat, 1951.

lui dat, adică să trecem la clasificarea multor altor cazuri particulare ale speciei sau genului dat, ceea ce le va adînci și în același timp le va îmbogăți noțiunile gen și specie.

Asimilarea și stăpînirea noțiunilor nu se reduce la cunoașterea însușirilor obiectelor și fenomenelor pe care le cuprind noțiunile, ci presupune și putința de a opera cu noțiunile, de a le aplica în practică, la cazuri particulare. Cu cît numărul cazurilor individuale pe baza cărora s-au format noțiunile este mai mare, cu atît va fi mai ușoară aplicarea lor ulterioară la cazurile noi, încă neîntîlnite pînă atunci. Dacă însușirea noțiunii de „perpendicular" s-a format pe baza unui singur caz concret, de exemplu ducerea unei linii drepte de sus în jos pe o linie orizontală cu care formează unghiuri drepte, elevul respectiv nu va recunoaște drept perpendiculară linia care este dusă dintr-un punct situat sub dreaptă, sau dintr-un punct lateral față de dreaptă. În schimb, dacă această noțiune s-a format pe baza unor cazuri numeroase și variate, perpendiculara va fi recunoscută ușor și într-o poziție nouă, neîntîlnită pînă atunci.

Un material perceptiv variat duce la neutralizarea influenței inhibitive a componentelor neesențiale asupra celor esențiale. Caracteristicile esențiale ale triunghiului dreptunghi (adică unghiul drept) vor ieși mai ușor în evidență dacă acest triunghi va fi demonstrat elevilor în poziții diferite în plan. Dacă triunghiul dreptunghi ar fi prezentat elevilor totdeauna, să zicem cu unghiul drept în dreapta, elevii nu-l vor recunoaște atunci cînd poziția unghiului drept va fi alta. La geografie, elevii trebuie deprinși să lucreze cu hărți diferite, la scări diferite. Cei care au învățat anumite date geografice pe una și aceeași hartă se pierd de îndată ce sînt puși în fața unei hărți diferite.

Prin varierea însușirilor neesențiale ale obiectelor și fenomenelor și menținerea constantă a celor esențiale se ajunge la diminuarea acțiunii însușirilor neesențiale și la creșterea acțiunii însușirilor esențiale, a diferențierii lor din complex. E. N. Kabanova-Meller[1] menționează că, prezentînd elevilor o imagine ce reprezenta o zonă de vegetație (zonă de păduri foioase mixte) și cerîndu-le ulterior să descrie imaginea prezentată, unii elevi și-au amintit anumite detalii care le-au atras atenția (de ex. copiii culeg ciuperci), dar n-au putut să reproducă ceea ce era esențial: caracterul vegetației. Dacă noțiunea de șes este ilus-

[1] E. N. Kabanova-Meller, *O roli nagleadnovo materiala v proțesah abstrakții i obobscenia u școlnika*, „Voprosî psihologhii", nr. 2 (1955), p. 65—71 și articolul: *O razvitii logiceskovo mîșlenia u școlnikov*, „Sovetskaia pedagoghika, nr. 4 (1955), p. 28—38.

tratã printr-o singurã imagine în care este redat un loc deschis şi plan, elevii pot ajunge la concluzia greşitã cã şesul este totdeauna o regiune neîmpãdurită şi complet plană. În astfel de cazuri este necesar să se utilizeze cel puţin două ilustraţii diferite. De exemplu, pentru formarea noţiunii de şes să fie dată o regiune deschisă, neacoperită de pădure, şi o regiune împădurită. De asemenea, este important şi modul cum orientăm perceperea elevilor prin instrucţia verbală pe care le-o dăm. E. N. Kabanova-Meller recomandă ca generalizarea să se efectueze în două etape. În prima etapă, elevii compară, sub conducerea profesorului, două imagini, să zicem ale şesului (o regiune deschisă şi netedă şi alta împădurită şi cu coline tipice pentru anumite cîmpii). Elevii sînt puşi să observe asemănările şi deosebirile dintre cele două imagini şi să desprindă trăsătura esenţială, caracterul relativ plan al suprafeţei. În etapa a doua, profesorul cere elevilor să compare din nou cele două imagini, dar de data aceasta atenţia lor este orientată spre însuşirile neesenţiale, variabile şi cu ajutorul profesorului formulează, într-o formă generalizată, cum variază caracterele neesenţiale, de exemplu: cîmpia poate să fie mai netedă sau cu coline; poate să fie o regiune deschisă, sau împădurită; pe suprafaţa ei pot să crească cereale, iarbă, tufişuri, păduri; pe cîmpie pot să curgă rîuri etc.

Trebuie să adăugăm că, deşi prezentarea a două sau mai multor ilustraţii privitoare la aceeaşi categorie de obiecte sau fenomene şi efectuarea generalizării sub conducerea pedagogului în două etape reprezintă condiţii care ajută generalizarea justă, în anumite cazuri nici aceste condiţii nu sînt suficiente. Abstractizarea şi generalizarea trăsăturilor esenţiale este foarte mult ajutată dacă în afară de procedeele menţionate se adaugă un diferenţiator, adică opunerea unuia sau mai multor obiecte (sau imaginile lor) din altă clasă sau categorie. Diferenţiatorul ajută concentrarea şi limitarea procesului excitativ în scoarţa cerebrală, ceea ce uşurează formarea unor noţiuni corecte.

Adeseori, elevii mai mici (de exemplu, din clasele I—III elementară), cînd sînt puşi să stabilească asemănările între două obiecte comparate, indică deosebiri, găsesc mai uşor deosebirile decît asemănările. De exemplu, dacă prezentăm unor copii din clasa a II-a sau a III-a 2—3 imagini colorate ale unor legume şi-i întrebăm prin ce se aseamănă ele, majoritatea elevilor vor menţiona fie asemănări neesenţiale (de formă, de mărime, culoare etc.), fie deosebiri; foarte puţini vor menţiona asemănări pe baza unor însuşiri esenţiale. Dacă însă alături de imaginile de legume aşezăm imagini ale unor obiecte din altă clasă

(de exemplu obiecte de îmbrăcăminte) și-i întrebăm ce deosebire este între unele și altele, aproape toți copiii desprind trăsăturile comune și esențiale ale fiecărui grup și arată deosebirea dintre cele două clase de obiecte pe baza însușirilor esențiale, folosind și denumirea mai mult sau mai puțin exactă a celor două categorii de obiecte (noțiuni de gen). Prin opunere se ajută concentrarea excitației în scoarța cerebrală și pe această cale se ușurează activitatea de analiză și sinteză.

Se întîlnesc cazuri numeroase cînd elevii utilizează anumite noțiuni, dar nu le pot defini. Din acest motiv trebuie să-i ajutăm pe elevi să-și însușească și definiția noțiunii, definiție care să cuprindă însușirile esențiale ale obiectului, care constituie conținutul noțiunilor.

În procesul de învățămînt, cu înaintarea dintr-o clasă în alta, elevii cunosc tot mai adînc și mai deplin conținutul noțiunilor și totodată legăturile și relațiile dintre diferitele noțiuni ale aceleiași științe, și mai tîrziu dintre noțiunile și sistemele de noțiuni ale diferitelor științe.

Asimilarea și stăpînirea noțiunilor înseamnă, prin urmare, și cunoașterea relațiilor dintre noțiuni, deosebirile dintre noțiunile apropiate sau opuse (de exemplu triunghiuri egale și triunghiuri asemenea; exploatatori și exploatați; vertical și orizontal; insulă și peninsulă; relațiile de subordonare sau supraordonare etc.). Această cunoaștere a raporturilor dintre noțiuni este o condiție de bază pentru însușirea de către elevi a sistemului de noțiuni, care reflectă legăturile reale dintre obiecte și fenomene și care duce treptat la formarea la elevi a unui tablou unitar al lumii, a unei concepții științifice despre lume.

5. Operațiile gîndirii la școlarul mic

Principalele operații prin care se efectuează gîndirea sînt: analiza și sinteza, comparația, abstracția și generalizarea. Gîndirea elevilor se dezvoltă o dată cu dezvoltarea acestor operații, care nu pot fi separate una de alta; în activitatea de gîndire ele se împletesc strîns și se subordonează unele altora, în funcție de sarcina dată.

Analiza și sinteza sînt operațiile de bază ale gîndirii și sînt implicate în orice activitate de gîndire.

Prin analiză se înțelege procesul de desfacere mintală a obiectului în părțile sale sau desprinderea mintală a diferitelor sale însușiri și aspecte, iar prin sinteză se înțelege procesul de unire mintală într-un tot unitar a părților obiectului sau fenomenului studiat. Aceste două procese sînt indisolubil legate între

ele. De exemplu, în procesul citirii are loc atît analiza (distingerea diferitelor litere în cuvînt sau a cuvintelor în frază) cît și sinteza (unirea literelor în cuvînt, a cuvintelor în propoziție). În procesul de învățămînt poate să predomine cînd analiza, cînd sinteza, dar ambele procese sînt totdeauna prezente. La copiii mici, analiza și sinteza se efectuează în activitatea practică cu obiectele ; ei desfac în mod real obiectul în părțile sale sau unifică diferitele obiecte într-un tot unitar. Treptat, ei se ridică de la aceste forme elementare de analiză și sinteză spre forme mai complexe : analiza și sinteza pe plan mintal, cu participarea tot mai mare a experienței trecutului.

O altă operație a gîndirii deosebit de importantă în activitatea de cunoaștere este *comparația*. Prin comparație se înțelege stabilirea asemănărilor și a deosebirilor la obiectele comparate. Detașarea mintală a diferitelor părți sau însușiri ale obiectelor, prin activitatea de analiză, face posibilă compararea acestor părți sau însușiri. Prin urmare, analiza este parte constitutivă a procesului de comparare. Se poate spune de asemenea că și sinteza este parte constitutivă a comparației, căci stabilirea relațiilor și asemănărilor dintre obiectele comparate, dintre părțile și însușirile desprinse prin analiză, constituie o activitate de sinteză.

Comparația se face totdeauna dintr-un anumit punct de vedere, după anumite însușiri sau caractere ale obiectelor. Subliniem — ceea ce am spus și în paginile anterioare — că nu rareori copiii cînd sînt puși să găsească asemănări între obiecte relatează deosebiri. De exemplu, prezentînd unor elevi din clasa a II-a, desenate în culori, o varză și un castravete și întrebîndu-i prin ce se aseamănă, mulți au răspuns în felul următor: „Se aseamănă fiindcă varza este rotundă și castravetele este lunguieț".

Întrucît desprinderea deosebirilor este în general mai ușoară decît sezisarea asemănărilor, se recomandă ca în procesul de învățămînt să se înceapă cu găsirea deosebirilor, apoi să se treacă la găsirea asemănărilor.

Generalizarea și abstractizarea sînt de asemenea operații ale gîndirii, indisolubil legate între ele. Prin generalizare se înțelege procesul de descoperire și unificare mintală a însușirilor generale și comune la o clasă întreagă de obiecte. Generalizarea se bazează pe comparație, analiză și sinteză, pentru că numai prin activitatea analitico-sintetică și în procesul de comparare pot fi descoperite însușirile esențiale comune la o clasă întreagă de obiecte și fenomene. Totodată, generalizarea nu poate fi separată de abstractizare, prin care se înțelege procesul de distragere min-

tală de la însușirile neesențiale ale obiectelor și fenomenelor și de detașare a însușirilor esențiale. Datorită procesului de abstractizare, noi putem detașa mintal și gîndi o însușire izolată a unui obiect, independent de celelalte însușiri ale obiectului sau de obiectul însuși. (De exemplu, o culoare oarecare poate fi considerată în general, fără referire la un obiect concret.)

În școală, copiii primesc o mulțime de cunoștințe despre obiecte și fenomene concrete. Sub conducerea profesorului, ei confruntă, compară și analizează aceste obiecte și fenomene, învață să vadă însușirile lor generale și esențiale și astfel își însușesc diferite noțiuni științifice despre obiecte și fenomene și despre relațiile dintre ele.

În procesul de învățămînt, activitatea de generalizare se dezvoltă în unitate cu *concretizarea,* care este procesul opus abstractizării și generalizării, este drumul de la general și abstract la concret. În procesul pedagogic, concretizarea înseamnă, obișnuit, fie exemplificarea sau ilustrarea unor cunoștințe teoretice, a unei legi, a unor noțiuni generale etc., fie aplicarea practică, de către elevi, a cunoștințelor dobîndite, prin generalizarea datelor și observațiilor concrete. Concretizarea constituie unul din mijloacele principale de prevenire și înlăturare a formalismului în predarea cunoștințelor și ferește ruperea activității celui de-al doilea sistem de semnalizare de activitatea primului sistem de semnalizare. Ea permite o mai bună înțelegere a generalului din obiecte și fenomene precum și a legăturii generalului și abstractului cu sensibilul, cu experiența concretă. Cu cît materialul pe baza căruia s-a făcut generalizarea a fost mai bogat și mai variat, cu atît concretizarea — mai ales sub forma aplicării în practică a cunoștințelor la cazuri concrete — va fi mai eficace. În procesul concretizării, cunoștințele se extind și se adîncesc. Pentru aceasta, însă, este necesar ca învățătorii să facă în așa fel concretizarea încît gîndirea elevului să nu se abată de la general, spre care trebuie să se ridice gîndirea copilului.

Pe baza generalizării se formează noțiunile. În procesul gîndirii, însă, omul nu utilizează noțiuni izolate, ci lanțuri întregi de noțiuni. Legăturile dintre noțiuni, care reflectă legăturile și relațiile reale dintre obiecte și fenomene, se numesc *judecăți.* A formula o judecată înseamnă a afirma sau a nega ceva despre un lucru, de exemplu: „Fierul se cufundă în apă", sau: „Copilul nu este un adult în miniatură".

Judecățile, la rîndul lor, se leagă între ele, formînd raționamente. Astfel, pe baza judecăților: „Fierul se cufundă în apă" și „Acul este din fier", scoatem concluzia că și acul se cufundă

în apă. Pe baza unor judecăți existente se pot formula, cu ajutorul raționamentului, noi judecăți. Raționamentele sînt inductive, deductive și prin analogie.

Inducția este raționamentul de la particular la general. Pe baza cîtorva judecăți particulare se scoate o concluzie sau o judecată generală, care se aplică nu numai la toate cazurile observate, ci și la alte cazuri de același fel, dar pe care nu le-am cunoscut prin experiență perceptivă directă. De exemplu, din judecățile „Fierul se dilată la căldură", „Apa se dilată la căldură", „Aerul se dilată la căldură", „Argintul se dilată la căldură" etc., se poate scoate o judecată nouă, o concluzie generală: „Toate corpurile se dilată la căldură".

Deducția este operația inversă, de la general la particular. Prin raționamentul deductiv, din anumite judecăți generale se ajunge la formularea unui adevăr particular; teza sau regula generală se extinde la cazul particular. De exemplu: „Orice cetățean al R.P.R. are asigurat dreptul la muncă și odihnă" „X este cetățean al R.P.R.", deci „X are asigurat dreptul la muncă și odihnă".

Raționamentul prin *analogie* (sau transducție) este un raționament de la particular la particular. În acest raționament — care nici nu este considerat în logică ca un raționament adevărat nefiind destul de riguros — trecerea se face de la un grad de generalitate la același grad de generalitate. De exemplu, un copil care-și amintește că anul trecut a plouat la 1 Mai spune că mîine va ploua pentru că este 1 Mai.

J. Piaget susține că pînă la vîrsta de 11—12 ani, copiii nu sînt în stare să facă raționamente inductive sau deductive și că raționamentele lor ar fi, prin excelență, transductive (sau ceea ce am numit mai sus, prin analogie), adică de la particular la particular.

Psihologii sovietici — M. N. Șardakov, A. V. Zaporojeț ș.a. — au dovedit că această teză este greșită. Într-adevăr, la copii observăm adeseori astfel de raționamente prin analogie, dar în condiții instructive adecvate ei ajung să poată face raționamente, atît inductive, cît și deductive, corecte.

La început, școlarul mic este înclinat să explice fiecare caz particular prin alt caz particular, bazîndu-se pe amintirea unui astfel de caz, din experiența sa concretă, sau pe observația izolată a unei demonstrații efectuate în clasă. De exemplu, un copil spune că va scrie cuvîntul „Maria" cu literă mare, pentru că așa este scris în carte. Un altul spune că „arama este metal", pentru că seamănă cu fierul, însă strălucește mai tare. La întrebarea: „De ce bara prin încălzire va deveni mai groasă?" o elevă din clasa a III-a răspunde: „Ea va deveni mai groasă pentru că atunci cînd am încălzit bila de metal, aceasta de asemenea a devenit mai groasă și n-a mai trecut prin inel".

Aceste particularități ale gîndirii școlarului mic — care se întîlnesc mult mai frecvent la copiii de vîrstă preșcolară

— pot fi relativ ușor depășite în condiții instructive adecvate. M. N. Șardakov, după care am dat exemplele de mai sus, a efectuat cu mai mulți copii din clasele elementare lecții-experimente, în care s-au făcut exerciții — de clasificare, inducție, deducție — pentru dezvoltarea explicațiilor și demonstrațiilor corecte, și prin aceasta a gîndirii cauzale-logice la elevi. La sfîrșitul acestor lecții-experimente (cca. 12 lecții de cîte 2 ore), datorită exercițiilor s-au observat progrese importante în gîndirea logică a elevilor. Astfel, 64,5% din subiecți (față de 27% la începutul exercițiilor) au ajuns să dea explicații deductive corecte. De exemplu, la întrebarea: „De ce distanța dintre două șine este, acolo unde se îmbină, îngustă într-o zi caldă de vară și largă într-o zi friguroasă de iarnă?" o elevă din clasa a IV-a a răspuns: „Prin încălzire corpurile se dilată, iar prin răcire se contractă. Vara e cald, șinele se dilată și crăpăturile dintre ele sînt înguste; iarna e frig, șinele se contractă și distanța dintre ele devine mai mare".

Prin urmare, pe măsura acumulării cunoștințelor și a deprinderii de a da explicații logice, cu caracter inductiv sau deductiv, școlarii devin capabili să abstragă legăturile și raporturile cauzale generale și esențiale din fenomenele particulare, să se apropie pe cale inductivă de determinarea principiilor sau legilor generale și să explice cu ajutorul lor alte cazuri particulare. În procesul instrucției, învățînd să explice și să argumenteze, la elevi se formează treptat gîndirea independentă, putința de a găsi în mod independent legături de cauză și efect și de a da explicații logice. O dată cu independența se dezvoltă și spiritul critic în gîndire, nevoia de a-și verifica munca, de a se controla (de ex. controlarea ortografiei cu ajutorul unui dicționar ortografic), de a-și aprecia conduita sa și a altora în lumina moralei comuniste etc. La elevii mai mari, din ultimele clase ale școlii medii, se conturează, ca o trăsătură caracteristică, nu numai interesul pentru fenomenele lumii reale, ci și interesul pentru rezultatele științei, pentru problemele teoretice.

6. Dezvoltarea gîndirii în unitate cu dezvoltarea limbajului la vîrsta școlară mică

Marx și Engels au arătat legătura strînsă dintre gîndire și limbă, unitatea lor indisolubilă. Ei consideră limba ca „realitatea nemijlocită a gîndirii" [1].

[1] K. Marx și Fr. Engels, *Ideologia germană*, E.S.P.L.P., 1956, p. 489.

BIBLIOTECA „GHEORGHE LAZĂR" — Bucureşti

Oamenii gîndesc totdeauna într-o anumită limbă. Foarte clar apare această legătură la cei care vorbesc două sau mai multe limbi. Adeseori, o astfel de persoană, cînd este pusă să socotească, să facă un anumit calcul, recurge la limba în care a învățat în copilărie aritmetica și tabla înmulțirii. Cei care stăpînesc bine mai multe limbi pot să gîndească cînd într-o limbă, cînd în alta.

Dezvoltarea gîndirii abstracte la copiii surdo-muți este puternic frînată de absența limbajului sonor. Numai după ce acești copii încep să-și însușească scrisul sau comunicarea verbală cu alți oameni, pe baza cititului de pe buze, gîndirea noțională, abstractă, a acestor copii se poate dezvolta. Limbajul mimico-gesticular reprezintă un mijloc de comunicare cu totul elementar, care îi ajută copilului să realizeze un minimum de comunicare cu alți oameni, dar care este cu totul insuficient pentru dezvoltarea gîndirii noționale. Pe baza limbajului mimico-gesticular, surdo-mutul nu poate să abstragă însușirile esențiale ale obiectelor și să le gîndească independent de obiectele însăși.

Gîndirea copilului se dezvoltă în unitate cu dezvoltarea limbajului. Cuvintele pe care copilul și le însușește îl ajută să-și însușească experiența generalizată a altor oameni și totodată să-și generalizeze propria sa experiență. Limbajul are un rol foarte important în dezvoltarea tuturor proceselor psihice, dar mai cu seamă în dezvoltarea activității de cunoaștere. Procesul de transmitere a cunoștințelor și de formare a noțiunilor — care se efectuează prin mijlocirea limbajului — este factorul central în dezvoltarea psihică a copilului.

La copiii mici, legătura dintre limbă și gîndire se manifestă cu destulă claritate, întrucît ei gîndesc obișnuit cu glas tare. Chiar și școlarul mic este adeseori înclinat să gîndească cu glas tare sau în șoaptă. Treptat el învață, chiar din primele zile de școală, că poate gîndi și în limbaj interior.

Cultivarea și educarea limbajului duce în mod direct la educarea gîndirii. Învățîndu-i pe copii să se exprime clar și corect, învățătorul îi învață, în același timp, să gîndească clar și corect. Conținutul gîndirii devine mai clar dacă în fața școlarului se pune, în mod exigent, necesitatea exprimării clare.

Date deosebit de interesante și concludente privitoare la rolul limbajului în dezvoltarea gîndirii copilului, precum și în dezvoltarea psihică generală a copilului, a obținut A. P. Luria și F. I. Iudovici[1], pe baza unui experiment psihologico-pedagogic,

[1] A. P. Luria și F. I. Iudovici, *Reci i razvitie psihiceskih proțesov u rebeonka*, Izdatelstvo A. P. N., R.S.F.S.R., Moskva, 1956.

efectuat cu doi copii de 5 ani, gemeni univitelini (sau monozigoți, adică din același ou fecundat). Acești copii prezentau o întîrziere relativ mare în ceea ce privește dezvoltarea limbajului. Unul din factorii care împiedicau dezvoltarea normală a limbajului la acești copii era împrejurarea că ei aveau posibilități foarte limitate de a comunica cu alți oameni, majoritatea timpului comunicînd numai între ei. Este de altfel cunoscut faptul că gemenii care cresc împreună prezintă o anumită tendință spre rămînere în urmă în ceea ce privește dezvoltarea limbajului. Acest fapt se explică prin aceea că fiind în modul cel mai strîns legați practic unul de altul și înțelegîndu-se reciproc, adeseori prin gesturi, în procesul activității practice comune, ei se găsesc mai rar decît ceilalți copii într-o astfel de situație care să creeze necesitatea obiectivă a unei comunicări verbale desfășurate.

Autorii au făcut ipoteza că întîrzierea, din aceste motive, a dezvoltării limbajului poate fi relativ ușor și repede înlăturată, dacă gemenii sînt despărțiți și puși în situații obișnuite de comunicare cu alți copii, la care limbajul este normal dezvoltat. Tocmai această măsură a și fost luată de către autori. Copiii au fost despărțiți timp de 3 luni și puși în grupe diferite în grădinița de copii. În noua situație, limbajul lor primitiv nu s-a mai dovedit suficient. S-a creat necesitatea utilizării unor mijloace mai variate și mai extinse de comunicare verbală, ceea ce a dus, chiar numai în decurs de 3 luni, la un salt însemnat în dezvoltarea limbajului la acești copii. În același timp, o dezvoltare similară s-a constatat și în gîndirea copiilor. Astfel, de la jocul fără subiect ei au trecut relativ repede la jocurile cu subiect. A apărut atitudinea obiectivă față de produsul activității, compararea intenției cu realizarea, diferențierea jocului în diferite momente (intenția sau planul, pregătirea acțiunii, realizarea acțiunii) etc.

Cu unul din copii s-a dus o muncă instructivă specială de pronunțare, de diferențiere a sunetelor și mai ales de formare a limbajului desfășurat și corect din punct de vedere gramatical. Ca urmare el l-a întrecut pe celălalt în dezvoltarea activității psihice și mai cu seamă a gîndirii. Înainte de separarea în grupe diferite, copilul A era mai slab, iar B mai viguros și mai activ. După 3 luni, situația s-a schimbat în favoarea lui A, cu care s-au făcut exerciții speciale de dezvoltare a limbajului. El a început să aibă rolul conducător în pereche. În ceea ce privește activismul verbal, el l-a depășit pe B. În jocurile lor, el este totdeauna inițiatorul, formulează planul jocului și își asumă rolul de conducere, în timp ce B îl urmează numai și-l secundează. De sub-

liniat că această modificare a rolurilor se manifestă numai în formele intelectuale ale activității, care sînt legate cu formularea verbală a intențiilor. În jocurile de mișcare, fugă și în activitatea motorică generală, diferența este mai degrabă în favoarea lui B.

Cea mai clară diferență între gemeni s-a observat în operațiile gîndirii, în primul rînd în operația de generalizare. În această privință, diferența este netă în favoarea lui A, și acest fapt nu poate fi decît consecința antrenării speciale a limbajului său.

Un rol deosebit de important în dezvoltarea gîndirii copilului îl are însușirea scris-cititului, care-i ajută copilului să-și extindă considerabil posibilitățile de cunoaștere.

Întrucît gîndirea se dezvoltă în unitate strînsă cu limbajul, influența nu este într-un singur sens, de la limbaj la gîndire, ci și invers : dezvoltarea gîndirii ajută și favorizează dezvoltarea mai departe a limbajului.

Capitolul VII

MEMORIA

Noțiuni generale despre memorie. Dezvoltarea memoriei copilului pînă la vîrsta școlară. Particularitățile dezvoltării memoriei la școlarul mic. Educația memoriei ; organizarea memorării trainice în procesul de învățămînt

1. Noțiuni generale despre memorie

Imaginile obiectelor și fenomenelor percepute, acțiunile săvîrșite, sentimentele și gîndurile pe care le avem la un moment dat, nu dispar fără urmă din mintea noastră. În anumite condiții, ele reapar, într-o formă sau alta, în conștiință. Spre deosebire de senzații și percepții, care sînt imagini ale obiectelor și fenomenelor ce acționează în momentul respectiv asupra analizatorilor, memoria este o reflectare a experienței noastre anterioare. *Prin memorie se înțelege, pe de o parte, procesul de întipărire, fixare și păstrare în creier, iar pe de altă parte, recunoașterea și reproducerea a ceea ce omul a perceput, a simțit, a făcut sau a gîndit înainte.*

Importanța memoriei în viața și activitatea omului este deosebit de mare. Întreaga activitate psihică — de la procesele cele mai simple pînă la cele mai complexe — se bazează într-un fel sau altul pe memorie. Memoria acumulează și păstrează expe-

rienţa noastră anterioară, care, atunci cînd este necesar, se reactualizează. Dacă n-am poseda memorie, cunoaşterea noastră ar fi extrem de limitată, căci am trăi mereu numai în prezent. În realitate, experienţa noastră — cunoştinţele, priceperile şi deprinderile, viaţa psihică în întregime, se îmbogăţeşte necontenit, zi de zi, ceas de ceas. Şi cu cît în mintea noastră se oglindeşte un trecut mai bogat, perceperea şi înţelegerea prezentului este mai largă şi mai adîncă, iar previziunea viitorului, planificarea şi dirijarea conştientă a conduitei în vederea atingerii unor scopuri dinainte fixate, devine tot mai exactă şi mai adecvată.

Memoria este un proces psihic complex, în care distingem diferite momente, laturi mai importante: *a) memorarea* sau întipărirea şi fixarea imaginilor, a relaţiilor dintre obiecte şi fenomene, a ideilor, a acţiunilor săvîrşite etc.; *b) păstrarea* sau conservarea experienţei anterioare şi *c) reproducerea sau recunoaşterea* celor memorate şi păstrate în mintea noastră.

Ca toate procesele psihice, memoria este o funcţie a creierului, funcţie care constă în reflectarea experienţei trecute. Cercetările lui I. P. Pavlov şi ale elevilor săi cu privire la elaborarea, păstrarea şi reactualizarea ulterioară a legăturilor corticale temporare oferă un temeinic fundament ştiinţific pentru înţelegerea, cercetarea rodnică şi dezvoltarea proceselor memoriei.

Baza materială a memoriei o constituie *urmele* proceselor nervoase anterioare (excitaţia şi inhibiţia) sau, altfel spus, *stările fiziologice remanente* din celulele corticale, stări care pot fi reactualizate ulterior.

Atît memorarea, cît şi reproducerea pot avea un caracter *intenţionat* (voluntar) sau *neintenţionat* (involuntar). Memorarea şi reproducerea intenţionată presupun: *a)* existenţa unui scop dinainte fixat, *b)* alegerea şi stabilirea materialului de memorat sau reprodus, *c)* prezenţa unui efort mai mult sau mai puţin însemnat de voinţă, *d)* utilizarea unor mijloace şi procedee speciale în memorare şi reproducere etc. În cazul memorării şi reproducerii neintenţionate, toate aceste caracteristici lipsesc; procesul se desfăşoară fără intenţie, „de la sine".

De asemenea, în funcţie de procedeul folosit se poate face distincţie între memorarea *logică* şi memorarea *mecanică*. Memorarea *logică* se bazează pe desprinderea legăturilor inteligibile, a conţinutului de idei, în vreme ce memorarea *mecanică* duce la elaborarea unor legături temporare, care reflectă prin excelenţă succesiunea externă a fenomenelor.

Rolul memoriei în procesul de învăţămînt este deosebit de important. Fără o memorie trainică nu este posibilă asimilarea

temeinică a bazelor științelor, ceea ce reprezintă una dintre principalele sarcini ale școlii. În procesul de învățămînt, copiii memorează și păstrează în memorie o mare cantitate de fapte, reguli, legi, norme etice etc., pe care le vor utiliza ulterior în viață, în activitatea practică. De aceea, nu este întîmplător faptul că adesea părinții și chiar învățătorii leagă succesul la învățătură de activitatea memoriei. Nu încape îndoială că neglijarea sau subaprecierea rolului memoriei în învățămînt este o atitudine nejustificată și dăunătoare. În activitatea de învățare, memoria este absolut necesară.

Totuși, ar fi greșit să se considere că succesul la învățătură este determinat numai de o bună memorie. Există elevi care memorează cu relativă ușurință și învață cu asiduitate pagini întregi, reproduc cu exactitate reguli, legi, formule, date etc. și cu toate acestea rezultatele la învățătură nu sînt strălucite. Explicația trebuie căutată în faptul că acești elevi „învață" (în sensul că memorează), dar nu *asimilează* materialul. Fără memorare nu poate fi vorba de asimilarea cunoștințelor; în schimb, nu orice memorare înseamnă numaidecît o autentică asimilare a materialului. Asimilarea cunoștințelor se bazează în mod necesar pe memorare, dar nu se reduce la ea. Asimilarea presupune în același timp și înțelegerea materialului. Activitatea de învățare pretinde de la elevi o intensă activitate a gîndirii: desprinderea esențialului, compararea, legarea materialului nou cu cunoștințele vechi etc. Dacă materialul nu este înțeles, nu este prelucrat activ cu ajutorul gîndirii, el devine un balast inert în mintea elevilor, cunoștințele astfel dobîndite au un caracter formal și nu pot fi utilizate în rezolvarea problemelor concrete pe care le ridică viața. Referindu-se la necesitatea dezvoltării memoriei bazate pe gîndire, Lenin spunea: „Noi n-avem nevoie de bucherealâ, dar trebuie să dezvoltăm și să perfecționăm, prin cunoașterea faptelor fundamentale, memoria fiecărei persoane care învață, căci comunismul se va transforma în ceva lipsit de conținut, se va transforma într-o simplă firmă, iar comunistul nu va fi decît un simplu lăudăros, dacă în conștiința lui nu vor fi fost prelucrate toate cunoștințele dobîndite" [1].

Cunoștințele pot deveni un bun al personalității elevului, constituind un fundament pentru formarea concepției sale despre lume, a convingerilor sale, numai atunci cînd ele sînt *asimilate*, adică trecute prin filtrul conștiinței, al gîndirii și nu pur și simplu memorate. Iată de ce este absolut necesară dezvoltarea

[1] V. I. Lenin, *Opere alese*, E.S.P.L.P., vol. II, 1954, p. 669.

și perfecționarea memoriei elevilor în legătură indisolubilă cu gîndirea.

Dezvoltarea memoriei la elevi trebuie să meargă în direcția perfecționării celor trei laturi principale ale ei: memorarea, păstrarea și reproducerea. Se consideră că un elev are memorie bună atunci cînd memorează repede materialul, îl păstrează multă vreme și-l reproduce exact. Rapiditatea memorării este în funcție de timpul necesar pentru a învăța ceva sau de numărul de repetiții după care materialul este complet însușit; durata păstrării se calculează după intervalul maxim de timp în care materialul memorat poate fi reprodus cu o exactitate suficientă; exactitatea reproducerii se apreciază după gradul de corespondență dintre materialul reprodus și materialul original.

Învățătorul trebuie să cunoască legile activității memoriei și ale dezvoltării ei, pentru a-și putea desfășura în mod competent munca instructiv-educativă: pe de o parte, elevii trebuie ajutați să-și însușească în mod temeinic cunoștințele din diferite domenii, iar pe de altă parte, trebuie educată însăși memoria elevilor.

2. Dezvoltarea memoriei copilului pînă la vîrsta școlară

Dezvoltarea memoriei depinde în primul rînd de condițiile de viață, de influențele instructiv-educative exercitate asupra copilului. Sub acțiunea factorilor externi, în creierul copilului încep să se elaboreze legăturile temporare care stau la baza memoriei. Memoria se dezvoltă o dată cu creșterea capacității celulelor corticale de a reține urmele proceselor nervoase anterioare.

Din acest punct de vedere se poate considera că formele cele mai elementare ale memoriei se manifestă o dată cu apariția primelor reflexe condiționate. Pe la vîrsta de 5—6 luni se constată apariția recunoașterii — una dintre formele nete de manifestare a memoriei. Copilul începe să-și recunoască mama sau persoanele care-l îngrijesc zi de zi. La apariția acestora, sugarul reacționează pozitiv: zîmbește, mișcă mîinile, emite sunete slabe; de asemenea se întinde și apucă obiectele cunoscute, lucru pe care nu-l făcea în primele luni de viață. Rezultă de aici că forma cea mai simplă și mai timpurie a memoriei este *recunoașterea.*

Perioada latentă a recunoașterii (adică intervalul maxim de timp dintre două percepții ale aceluiași obiect, în care este posibilă recunoașterea lui) crește o dată cu vîrsta, ceea ce constituie un indiciu însemnat al dezvoltării memoriei. Astfel, la început

perioada latentă este de-abia cîteva zile; la 1 an ajunge la aproximativ 3 săptămîni; la 2 ani — cca. 9 săptămîni; la 3 ani — cîteva luni; la 4 ani durează aproape 1 an; la 6 ani perioada latentă crește pînă la $1\frac{1}{2}$—2 ani, iar pe la 7 ani durează cca. 3 ani.

Reproducerea constituie o formă mai complexă de manifestare a memoriei și de aceea ea apare mai tîrziu (spre sfîrșitul vîrstei sugarului). Cu timpul, cercul obiectelor recunoscute crește, experiența senzorială a copilului se îmbogățește. În procesul activității se dezvoltă și se maturizează treptat celulele nervoase corticale, atît morfologic, cît și funcțional; capacitatea lor de a reține urmele excitațiilor crește, și o dată cu aceasta legăturile temporare devin mai trainice, mai durabile. În urma creșterii permeabilității căilor nervoase corticale, reactualizarea sistemului de legături ce stă la baza imaginii unui obiect perceput anterior poate fi determinată și de excitația produsă de acțiunea unui alt obiect cu care a fost asociat eventual în trecut. Astfel, se manifestă reproducerea la început sub formă de reprezentări intuitive ale obiectelor care nu sînt prezente în momentul respectiv. Către sfîrșitul primului an de viață, copilul se întoarce și caută cu privirea în direcția în care se află de obicei un obiect, ca răspuns la denumirea lui de către adult; sau reproduce unele mișcări, sunete etc. pe care le-a perceput anterior.

Ritmul de creștere a *perioadei latente a reproducerii* (adică intervalul maxim de timp în care un material perceput poate fi reprodus cu suficientă fidelitate și exactitate) este mai lent decît în cazul recunoașterii. Totuși, se înregistrează un progres evident o dată cu vîrsta: la 1 an durează numai cîteva zile, la 3 ani cîteva săptămîni, la 4 ani cîteva luni etc.

Un rol important în dezvoltarea memoriei copilului îl joacă cel de-al doilea sistem de semnalizare. Prin intrarea în funcție a acestui nou principiu de activitate a scoarței cerebrale, imaginile intuitive ale obiectelor și fenomenelor (senzații, percepții, reprezentări) sînt cuprinse din ce în ce mai mult în sistemele de legături temporare care stau la baza reflectării mijlocite și tot mai generalizate a realității (noțiuni, judecăți etc.). Cu ajutorul celui de-al doilea sistem de semnalizare, copilul are posibilitatea, în același timp, să reactualizeze experiența sa anterioară de multe ori, fără să fie necesară prezența obiectelor și fenomenelor corespunzătoare, percepute în trecut. Aceasta contribuie în primul rînd la consolidarea legăturilor temporare, a urmelor corticale, ceea ce are ca efect creșterea durabilității și exactității amintirilor.

De obicei, primele noastre amintiri fragmentare, disparate se referă la perioada de vîrstă de 4—5 ani. Amintiri despre epoca mai timpurie nu se păstrează decît în cazul unor impresii neobișnuit de puternice.

Impresia pe care o avem uneori că ne amintim de evenimente mult mai timpurii decît 4—5 ani este cauzată și trebuie explicată prin faptul că cei din jur (părinții etc.) ne-au povestit de multe ori lucruri din copilăria timpurie, pe care altfel le-am fi uitat poate cu desăvîrșire. In acest caz, de fapt noi ne amintim nu atît de ceea ce am perceput sau am trăit nemijlocit într-o perioadă foarte precoce, cît de povestirile celor din jurul nostru, survenite în realitate mult mai tîrziu.

Cercetările psihologilor sovietici (S. L. Rubinștein și Komm) au arătat că amintirile cu un caracter mai coerent, mai consecvent, se manifestă abia pe la 5—7 ani și chiar mai tîrziu (9—10 ani).

Memoria copilului preșcolar prezintă anumite particularități caracteristice, dintre care mai importante sînt următoarele :

În primul rînd trebuie subliniat *caracterul intuitiv, concret* al memoriei la această vîrstă. Copilul memorează cu relativă ușurință și reproduce cu exactitate un material intuitiv (obiecte, ilustrații etc.). Din materialul verbal memorează mai bine descrierile unor fapte și evenimente concrete, prezentate într-o formă artistică și saturate din punct de vedere emotiv. Această trăsătură a memoriei preșcolarului se explică prin faptul că, în general, experiența lui este încă redusă, iar datele senzoriale (primul sistem de semnalizare) manifestă o anumită predominare față de noțiuni, gîndirea abstractă (al doilea sistem de semnalizare). Treptat însă, alături de memoria imaginativă, începe să se constituie și *memoria verbal-logică.*

Adesea, copilul preșcolar recurge la o memorare și reproducere *textuală* a materialului verbal. Din acest motiv, unii psihologi (Meumann și alții) au susținut că memoria copilului pînă pe la vîrsta de 12—13 ani este, prin însăși natura sa, *mecanică.* În realitate, memorarea inteligibilă apare și se dezvoltă o dată cu limbajul, perfecționîndu-se treptat pe măsura îmbogățirii experienței copilului. Trebuie remarcat faptul că copiii recurg la memorarea mecanică mai ales atunci cînd întîmpină dificultăți în ceea ce privește înțelegerea materialului. În cazul cînd materialul este accesibil înțelegerii copilului — chiar și preșcolarului mic — memorarea lui are loc în mod *inteligibil.* Și cu cît copilul preșcolar este mai mare, cu atît recurge mai frecvent la memorarea inteligibilă, sprijinindu-se, bineînțeles, pe însușirile și relațiile intuitive ale obiectelor și fenomenelor, deoarece

raporturile și noțiunile abstracte sînt greu accesibile copilului la această vîrstă.

O altă particularitate a memoriei copilului mic este caracterul său *pasiv, involuntar*. Pe la vîrsta de 2—3 ani, copilul memorează numai ceea ce prezintă pentru el un interes și o importanță momentană, ceea ce îl impresionează în mod deosebit din punct de vedere emotiv. El nu este capabil să-și propună dinainte, în mod conștient, scopul de a memora ceva în vederea reproducerii ulterioare.

Sub influența educației, pe la mijlocul vîrstei preșcolare (5 ani) apar primele manifestări ale memorării și reproducerii *intenționate*. Dezvoltarea aspectului voluntar al memoriei este strîns legată de perfecționarea celui de-al doilea sistem de semnalizare și intensificarea funcției sale reglatoare asupra întregii conduite a copilului.

Inițial, memorarea și reproducerea intenționată se manifestă cu deosebire în condițiile jocului — ca formă principală de activitate a copiilor de vîrstă preșcolară. Este absolut necesar ca sarcina de a memora ceva să fie impusă de rezultatul imediat al activității practice a copilului. Așa se explică de ce, nefiind legată de o activitate concretă, simpla instrucție: „memorează cutare sau cutare lucru", dată copilului preșcolar, nu duce la obținerea unui efect prea bun. În schimb, dacă sarcina de a memora este legată de îndeplinirea efectivă a unei activități (fie în cadrul jocului, fie în cadrul obligațiilor familiale etc.), copilul își însușește în mod serios atribuția și se străduiește să o îndeplinească în cele mai bune condiții.

Dependența memorării unui anumit material de condițiile în care se desfășoară activitatea copilului reiese foarte limpede din următoarea experiență efectuată de Z. M. Istomina. Subiecților li s-a prezentat în condiții de laborator cîte o serie de 5 cuvinte cunoscute și ei trebuiau să le reproducă. Serii de cîte 5 cuvinte, asemănătoare ca greutate, le-au fost prezentate și în condiții de joc („jocul de-a magazinul"). Fiecare copil primea sarcina de a „cumpăra" de la „mazagin" 5 obiecte (denumite de experimentator). Rezultatele obținute pot fi urmărite în tabela de mai jos:

Memorarea cuvintelor

Tabelul 1

Vîrsta copiilor	În condiții de laborator	În condiții de joc
3—4 ani	0,6 cuvinte	1,0 cuvînt
4—5 „	1,5 „	3,0 cuvinte
5—6 „	2,0 „	3,2 „
6—7 „	2,3 „	3,8 „

Aceste rezultate scot în evidență faptul că memorarea intenționată de către preșcolari chiar și a unui număr mic de cuvinte este mult mai eficace în condițiile jocului (obișnuite pentru copil și cu o semnificație practică nemijlocită), decît în condiții de laborator, cînd copilului i se propune pur și simplu să memoreze cuvintele.

Tot din cercetările efectuate de Istomina rezultă că la început procesele de memorare și reproducere voluntară au un caracter elementar, imperfect. Copilul nu știe ce trebuie să facă pentru a reține mai bine materialul; îi lipsesc procedeele și deprinderile necesare de memorare. Cu timpul, spre sfîrșitul vîrstei preșcolare, copilul învață să utilizeze în mod conștient procedee simple de memorare. În vederea memorării unui material, copilul manifestă (mai ales în condițiile de joc sau ale unei activități practice concrete) o atitudine activă: încearcă să-l repete, să stabilească anumite relații inteligibile etc.

Trebuie subliniat faptul că memoria preșcolarului se dezvoltă în mare măsură sub acțiunea muncii instructiv-educative ce se desfășoară în grădiniță. Perfecționarea diferitelor calități ale memoriei în această perioadă (caracterul activ, voluntar, caracterul inteligibil etc.) joacă o importanță deosebită în ceea ce privește pregătirea copilului pentru activitatea școlară.

3. Particularitățile dezvoltării memoriei la școlarul mic

Memoria copilului suferă o profundă restructurare o dată cu trecerea la învățămîntul în școală. În comparație cu perioada preșcolară, în fața memoriei școlarului se ridică sarcini noi și mult mai complexe. În calitate de școlar, activitatea de bază a copilului devine *învățătura,* adică acea formă de activitate care constă în asimilarea organizată a unui sistem închegat de cunoștințe despre natură, societate și gîndire, precum și a unui volum corespunzător de priceperi și deprinderi. În procesul de asimilare a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor prevăzute de programa școlară, memoria joacă, așa cum s-a arătat mai sus, un rol esențial.

A. Caracterizarea generală a memoriei școlarului mic

În general, copiii vin la școală avînd o atitudine pozitivă față de învățătură, dornici de a învăța, de a-și însuși cunoștințe noi. De asemenea, se poate spune că ei posedă o memorie bună, întrucît memorează cu destulă ușurință și rapiditate materialul

care este accesibil înțelegerii lor și corespunde intereselor lor nemijlocite. Particularitățile generale ale memoriei școlarului mic sînt determinate, pe de o parte, de nivelul de dezvoltare a proceselor memoriei în timpul preșcolarității, iar pe de altă parte, de formele concrete de activitate pe care le desfășoară școlarul mic, cu deosebire în cadrul procesului de învățămînt.

Dezvoltarea caracterului *voluntar* al memoriei începe încă din perioada preșcolară. Copilul preșcolar începe să stăpînească treptat unele mijloace și procedee de memorare și în primul rînd repetiția, care este cel mai simplu dintre ele. Formarea acestor elemente de memorare intenționate, pe baza unui anumit scop dinainte fixat (mai ales în condiții de joc și în alte activități concrete), constituie premisa necesară pentru activitatea de învățare în școală. Învățătura devine pentru elevi o sarcină obligatorie, plină de răspundere, pe care, spre deosebire de activitățile din perioada preșcolară, trebuie să o îndeplinească, indiferent dacă îi interesează, îi atrage în mod direct sau nu. În cadrul acestei activități, memorarea și reproducerea ocupă un loc central; asimilarea cunoștințelor nu poate fi concepută fără aceste procese ale memoriei. Totodată, caracterul necesar, obligator al activității de învățare determină dezvoltarea calităților *voluntare* ale memorării și reproducerii. Elevul este pus în situația de a reproduce la lecție materialul pe care l-a memorat anterior. Pentru a putea face față, el nu se mai poate bizui numai pe faptul că ceea ce aude și vede în clasă, la lecție, se va înregistra și se va păstra de la sine în memorie, iar ulterior îi va apare în minte atunci cînd va fi nevoie. Dimpotrivă, școlarul mic se convinge din ce în ce mai mult că în acest scop *trebuie* să desfășoare singur o activitate specială, de *învățare*, de asimilare a cunoștințelor; pînă la un anumit termen, un anumit material trebuie memorat, asimilat în așa fel, încît, la cererea învățătorului, să-l poată reproduce. În felul acesta, condițiile concrete ale activității școlare impun copilului necesitatea de a-și stăpîni și dirija în mod *conștient, voluntar*, procesele de memorare și reproducere și în general întreaga conduită.

La școlarii mici, capacitatea de dirijare voluntară, intenționată a proceselor memoriei se află încă într-o fază incipientă, dar treptat activitatea memoriei dobîndește un caracter tot mai *activ*, mai voluntar. Învățătorului îi revine sarcina importantă de a îndruma îndeaproape activitatea de învățare a elevilor de vîrstă școlară mică; ei trebuie *învățați să învețe*, să-și organizeze în mod rațional procesul de înțelegere și memorare a

materialului. Acest lucru este cu atît mai necesar cu cît elevii sînt mai mici și întîmpină dificultăți mai mari.

Mai sus s-a amintit că încă de la început școlarul mic manifestă dorința de a învăța și-și propune scopul de a memora materialul (predat de profesor sau din manual), determinat fiind de condițiile obiective ale activității școlare, de exigența învățătorului. În schimb, el nu posedă încă priceperile și deprinderile necesare pentru a duce la îndeplinire acest scop. Firește, copilul face diferite încercări și, în cele din urmă, împins de împrejurări, recurge la procedeul cel mai simplu și mai accesibil priceperii sale și anume la *repetiție*. Repetarea de mai multe ori a unui material este, fără îndoială, un mijloc foarte important de memorare, numai că eficacitatea lui nu este egală în toate cazurile. Astfel, în memorarea poeziilor, a datelor, termenilor, a definițiilor, regulilor etc., repetiția joacă un rol însemnat, deși nu exclusiv; în schimb, textul bucăților literare, conținutul lecțiilor de istorie, geografie, științele naturii, modul de rezolvare a problemelor de aritmetică etc., toate acestea nu pot fi învățate prin simpla repetare. În acest caz, este absolut necesară intervenția procesului de gîndire, pe baza căruia să se facă analiza conținutului materialului, să se desprindă esențialul, să se stabilească legăturile logice între diferitele părți ale materialului etc. Faptele arată că memorarea unui material este mult ușurată de înțelegerea lui.

La vîrsta școlară mică, *memoria logică* este încă insuficient dezvoltată. Acest lucru nu trebuie înțeles în sensul că școlarul mic ar întîmpina dificultăți în ceea ce privește memorarea inteligibilă a unui material. Dimpotrivă, el memorează mai ușor și mai trainic ceea ce a înțeles bine. Partea slabă a memoriei școlarului mic constă în faptul că el nu este în stare să folosească suficient activitatea gîndirii în sprijinul memoriei. Adesea se întîmplă ca, avînd pe primul plan sarcina memorării unui material, copilul să piardă din vedere înțelesul, semnificația sa logică.

De aici rezultă o altă particularitate a memoriei școlarului mic și anume: *predominarea memorării textuale*. Această particularitate se continuă de fapt din perioada preșcolară. Cercetările recente ale lui A. A. Smirnov au arătat că la școlarii mici se manifestă mai frecvent și mai net reproducerea textuală a materialului învățat, în vreme ce la școlarii mai mari predomină memorarea inteligibilă. În afară de dezvoltarea insuficientă a memoriei logice, o altă cauză a „înclinației" școlarilor mici spre o memorare și reproducere textuală este desigur și absența unor

priceperi și deprinderi de învățare conștientă, despre care s-a amintit mai sus.

Această caracteristică a memoriei școlarului mic nu trebuie considerată drept o particularitate de vîrstă de neînlăturat. Faptele arată că așa-numita memorare mecanică (sau „toceala", cum i se mai spune), care constă în repetarea de numeroase ori a materialului, fără desprinderea înțelesului, se manifestă atunci cînd copilul întîmpină dificultăți în învățare și învățătorul nu acordă suficientă atenție dezvoltării memoriei logice, nu-i arată cum să învețe. Treptat însă, sub acțiunea unei îndrumări adecvate a activității de învățare a școlarului, se dezvoltă și dobîndește un rol tot mai însemnat memorarea inteligibilă, logică, a cărei eficacitate este incomparabil mai mare decît a celei mecanice.

Tendința copilului spre memorarea textuală a unui material este favorizată de anumiți factori. În primul rînd, trebuie să amintim plasticitatea deosebită a creierului său, fapt care condiționează o bună păstrare a urmelor excitațiilor anterioare. Cercetările arată că, datorită nepriceperii de a învăța, copiii învață cheltuind mai multă energie în comparație cu adulții, în schimb păstrează mai multă vreme cele învățate. Această constatare se referă cu deosebire la școlarii mici. Pe de altă parte, frecvența temelor de învățare pe de rost (mai ales a poeziilor) în învățămîntul elementar duce la formarea obișnuinței de a învăța pe de rost, de a memora textual orice material.

Memorarea și reproducerea textuală este de altfel un fenomen firesc și are o importanță bine determinată în economia generală a activității de învățare, deoarece contribuie la îmbogățirea lexicului și cultivarea limbajului copilului, precum și la dezvoltarea gîndirii sale. Și școlarii mai mari recurg la o astfel de memorare și reproducere, cînd este vorba de definiții, reguli, legi etc. Totuși, o dată cu îmbogățirea cunoștințelor și cu dezvoltarea gîndirii și limbajului începe să ocupe un loc tot mai însemnat memorarea și reproducerea inteligibilă, liberă, cu cuvinte proprii.

Încă o trăsătură importantă a memoriei școlarului mic este caracterul său *concret, intuitiv*. Deși se constată un progres net al memoriei verbal-logice, sub influența asimilării diferitelor cunoștințe, a noțiunilor sistematice în procesul de învățămînt, în comparație cu copilul preșcolar, memoria intuitivă, în imagini, este dominantă încă la vîrsta școlară mică. Aceasta se manifestă în faptul că școlarii mici memorează mai bine imaginile obiectelor și fenomenelor concrete, iar din materialul verbal

reţin în primul rînd povestirile, descrierile cu un conţinut concret şi cu efect emotiv. Explicaţia trebuie căutată pe de o parte, în marea receptivitate a copiilor, iar pe de altă parte, în predominarea relativă a primului sistem de semnalizare faţă de cel de-al doilea. De altfel, în şcoala elementară, bogăţia materialului intuitiv folosit la lecţie este în acelaşi timp o condiţie şi o cerinţă de bază a procesului instructiv-educativ. La rîndul său, aceasta contribuie în mare măsură la dezvoltarea prin excelenţă a memoriei intuitive.

Uneori se afirmă că memoria copiilor este mai fidelă, mai exactă decît memoria adolescentului sau a adultului. Această impresie se întemeiază pe faptul că şcolarul mic memorează şi reproduce un mare număr de amănunte intuitive, concrete, în vreme ce adolescentul reţine în primul rînd sensul general, schema logică a materialului. În realitate, tendinţa de a memora detaliile este tot o manifestare a caracterului intuitiv, concret, al memoriei şcolarului mic (L. I. Bojovici şi N. G. Morozova).

Trebuie subliniat însă faptul că programa şcolii elementare conţine totodată un bogat material pentru dezvoltarea memoriei logice. Copiii au de memorat definiţii, reguli, demonstraţii, explicaţiile diferitelor fenomene etc., ceea ce contribuie la dezvoltarea gîndirii şi totodată a memoriei verbal-logice.

În concluzie, putem spune că învăţătorul trebuie să cultive prin toate mijloacele tendinţa spre memorarea materialului concret, intuitiv, în vederea îmbogăţirii experienţei senzoriale a şcolarului mic ; în acelaşi timp, trebuie acordată o atenţie corespunzătoare dezvoltării memoriei logice, care este strîns legată de dezvoltarea gîndirii copilului.

B. Dezvoltarea memoriei la şcolarul mic

Mai sus au fost examinate principalele particularităţi ale memoriei şcolarului mic. Sub influenţa procesului de învăţămînt are loc o intensă dezvoltare a memoriei, în aşa fel încît înfăţişarea ei se schimbă de la o vîrstă la alta : treptat unele particularităţi se pierd, altele devin tot mai proeminente. Cercetările psihologice efectuate în această direcţie (M. N. Şardakov, L. V. Zankov, A. A. Smirnov, P. I. Zincenko etc.) oferă numeroase date, pe baza cărora putem urmări mersul perfecţionării memoriei copilului de vîrstă şcolară, atît din punct de vedere cantitativ, cît şi din punct de vedere calitativ.

Dezvoltarea capacităţii de memorare. Exersarea în procesul învăţării duce la creşterea continuă a eficacităţii capacităţii de

memorare. Datele experimentale arată că dacă din totalul de 15 cuvinte preşcolarul reţine în medie 3—5 cuvinte, şcolarul mic (mai ales spre sfîrşitul perioadei, în clasele III—IV) ajunge să memoreze de două ori mai mult (cca. 6—8 cuvinte). Deosebit de elocvente în acest sens sînt cercetările lui M. N. Şardakov cu privire la creşterea volumului memoriei la şcolari [1].

Experimentul a constat din 2 probe: învăţarea unei poezii (în mod individual), timp de 10 minute, după care subiecţii erau puşi să reproducă ce au memorat (se înregistra numărul versurilor reproduse exact); memorarea a 3 serii de cîte 10 cuvinte. Rezultatele obţinute pot fi urmărite în fig. 9.

CLASA	VÎRSTA ELEVILOR (IN ANI)	VOLUMUL MEMORIEI (ÎN UNITĂŢI CONVENŢIONALE)
I	8	100
II	9	131
III	10	163
IV	11	182
V	12	206
VI	13	245
VII	14	313
VIII	15	385
IX	16	387

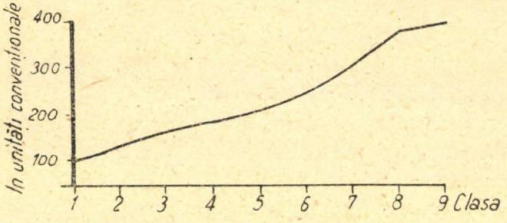


Fig. 9. — Creşterea volumului memoriei la şcolari

Aceste date demonstrează limpede creşterea cantitativă considerabilă a volumului şi vitezei memorării unui anumit material într-o unitate de timp, o dată cu vîrsta şi cu îmbogăţirea cunoştinţelor în procesul de învăţămînt; un rol însemnat îl joacă desigur şi perfecţionarea priceperii de a învăţa.

Dezvoltarea memorării intenţionate şi neintenţionate. În procesul instructiv-educativ se produc însemnate schimbări calitative ale memoriei. Funcţiunea reglatoare a celui de-al doilea sistem de semnalizare asupra desfăşurării tuturor proceselor psihice creşte simţitor. Aceasta se manifestă, printre altele, şi prin intensificarea rolului memorării intenţionate în învăţare, în asimilarea cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor.

Mai înainte am văzut că la şcolarii mici memorarea involuntară ocupă un loc relativ mai mare decît la şcolarii mari. La aceştia din urmă, caracterul voluntar al conduitei, inclusiv al activităţii de memorare, devine dominant. Aceasta are ca efect

[1] M. N. Şardakov, *Ocerki psihologhii şkolnika*, Ucipedghiz, 1955, p. 41—43.

scăderea relativă a rolului și locului memorării neintenționate în activitatea psihică.

Faptele de observație curentă precum și datele experimentale demonstrează clar productivitatea mai mare a memorării intenționate în comparație cu cea neintenționată.

Este suficient să ne gîndim cît de neproductivă este memorarea involuntară atunci cînd elevii ascultă în mod pasiv explicațiile profesorului la lecție; dacă nu-și propun în mod conștient scopul de a memora materialul, acesta nu se întipărește, nu se păstrează în mintea lor și reproducerea este cu totul nesatisfăcătoare.

Același lucru a fost constatat și în condiții de laborator. Un subiect n-a putut să reproducă suficient de exact un text de 10 rînduri, nici după 30 de lecturi. Explicația: instrucția nu prevedea că materialul trebuie memorat, ci doar citit. Atunci cînd însă instrucția a fost schimbată, dîndu-se indicația că materialul trebuie memorat, subiectul a reușit să memoreze și să reproducă exact un text asemănător chiar după 5 repetiții.

Școlarul mic nu știe să-și propună întotdeauna în mod conștient scopul de a memora; cu atît mai puțin poate fi vorba de o diferențiere a sarcinilor de memorare. Nu fac acest lucru nici școlarii mari la care n-a fost educată această trăsătură a memoriei. De aici decurge obligația importantă a învățătorului de a fixa precis, în tema pentru acasă, care sînt sarcinile concrete cărora trebuie să-și subordoneze elevul activitatea independentă de învățare. Numai formînd treptat la elevi obișnuința de a-și fixa în mod conștient scopul de a memora și de a diferenția acest scop în raport cu sarcinile și condițiile concrete, se poate dezvolta cu succes caracterul voluntar al memoriei.

Cu toată superioritatea incontestabilă a memorării intenționate, ar fi greșit să subapreciem valoarea memorării neintenționate în procesul asimilării cunoștințelor. Este știut că noi memorăm multe lucruri percepute, gîndite, simțite etc. în cursul vieții, fără să ne fi propus în mod special să facem aceasta. În practica școlară, de asemenea, elevul memorează adesea în mod involuntar, fără să-și fi propus în mod conștient sarcina memorării.

Astfel, desenînd conturul geografic al țării noastre elevul memorează nu numai forma acestui contur, natura granițelor etc., ci și denumirea țărilor vecine, poziția lor față de țara noastră etc., deși acest lucru nu era prevăzut în mod direct de sarcina dată. Un alt exemplu. Schițînd rețeaua hidrografică a unei țări, elevii memorează nu numai denumirea apelor, direcția cursului lor, ci și regiunile pe care le străbat, orașele situate pe traseul lor, fluviile sau mările în care se varsă etc.

Explicația este următoarea. Memorarea voluntară (sau activitatea principală pe care o efectuează elevii) este legată de focarul cu excitabilitate optimă din scoarța cerebrală. Acesta induce în mod negativ regiunile din jur, dar acestea nu sînt complet inhibate; aici continuă să se desfășoare

anumite procese de analiză și sinteză, de corectare a legăturilor temporare etc. În acest caz, activitatea acestor regiuni parțial inhibate ale cortexului stă la baza memorării involuntare.

Memorarea neintenționată are o răspîndire destul de largă în procesul de învățămînt. Totuși, de regulă, ea are un caracter nesistematic, incomplet și mai mult sau mai puțin întîmplător. De aici nu rezultă, desigur, că această formă de memorare nu are la bază anumite legi ; dimpotrivă, aceste legi există și învățătorul trebuie să le cunoască pentru a putea îndruma și dirija cu competință acest tip de memorare în procesul de însușire a cunoștințelor de către elevi. Cercetările experimentale au arătat că memorarea involuntară este în strînsă dependență de conținutul activității și de sarcinile pe care le ridică această activitate. Dacă eficacitatea memorării involuntare (neintenționate) — scrie P. I. Zincenko [1] — depinde în mare măsură de locul pe care îl ocupă un anumit material în activitatea omului, învățătorul trebuie să organizeze în așa fel activitatea elevilor la lecție sau cu prilejul efectuării independente a temelor acasă, încît materialul respectiv să ocupe locul scopului principal al activității.

Cercetările lui P. I. Zincenko și ale altor autori scot în evidență faptul că materialul este memorat mai complet, mai precis și mai temeinic, atunci cînd intră direct în conținutul scopului acțiunii, decît atunci cînd același material face parte doar din conținutul condițiilor de realizare a scopului.

Așa de pildă, A. A. Smirnov a dat unor subiecți 6 perechi de fraze, fiecare din ele ilustrînd o anumită regulă gramaticală. Subiecții trebuiau să identifice și să formuleze pentru fiecare pereche de fraze regula corespunzătoare. În a doua variantă a experimentului subiecții trebuiau să găsească și să compună ei înșiși perechile de fraze pentru aceleași reguli. A doua zi li s-a cerut pe neașteptate subiecților să reproducă ambele categorii de fraze. Rezultatul a fost că din frazele date de-a gata subiecților (varianta întîi) au fost memorate numai 24 de fraze, în vreme ce din frazele elaborate de subiecții înșiși (varianta a doua), au fost reținute 74 de fraze, deci de 3 ori mai mult.

Această diferență considerabilă se explică prin faptul că în prima variantă frazele reprezentau numai un mijloc de atingere a scopului principal al activității — reamintirea regulilor ; în varianta a doua ele au fost cuprinse chiar în conținutul scopului principal al activității — elaborarea, și de aceea au fost mult mai bine memorate. În acest din urmă caz legăturile temporare s-au elaborat într-o regiune corticală cu excitabilitate optimă.

---

[1] P. I. Zincenko, *Despre formarea memorării involuntare și a celei voluntare*, „Analele romîno-sovietice", seria Pedagogie-psihologie, nr. 4 (1954), p. 66.

Din aceste cercetări se desprinde de asemenea și concluzia că, în măsura în care rezultatele memorării depind direct de caracterul activ (sau mai puțin activ) al procedeelor de efectuare a sarcinii respective, învățătorul trebuie să stimuleze prin toate mijloacele activitatea elevilor, atît în procesul asimilării materialului la lecție, cît și în munca independentă de învățare, punîndu-i în situația de a efectua o activitate mintală care să nu depășească posibilitățile lor, dar care să le pretindă un anumit efort.

În legătură cu aceasta trebuie să remarcăm faptul că, în anumite condiții, sarcina rezolvării unei probleme complexe, dificile duce la scăderea eficacității memorării involuntare.

Astfel, cercetările lui M. N. Șardakov și G. Koval arată că la aceiași elevi memorarea involuntară a cifrelor în cazul rezolvării unei probleme ușoare de aritmetică este cu 18,9% mai eficace, decît în cazul rezolvării unei probleme dificile.

Focarul de excitabilitate optimă, produs de rezolvarea problemei dificile, a fost atît de puternic, încît a produs o inhibiție profundă în regiunile învecinate ale cortexului și astfel memorarea involuntară a fost diminuată.

Din cele prezentate mai sus se poate scoate concluzia că în procesul de învățămînt se dezvoltă atît memorarea intenționată, cît și cea neintenționată. Deși greutatea specifică a memorării intenționate în raport cu cea neintenționată crește o dată cu vîrsta, totuși chiar și la persoanele cu cel mai înalt nivel de dezvoltare a memoriei intenționate sînt nenumărate situațiile în care memorarea are loc fără să se urmărească în mod intenționat acest lucru. De aceea, procesul instructiv-educativ trebuie organizat astfel, încît în orice activitate de bază și în cadrul memorării intenționate elevii să memoreze în mod involuntar cît mai multe cunoștințe valoroase și utile (M. N. Șardakov).

Dezvoltarea memoriei intuitive și a celei verbal-logice. Memoria școlarului mic este prin excelență intuitivă. O dată cu schimbarea conținutului învățămîntului și cu dezvoltarea tot mai intensă a celui de-al doilea sistem de semnalizare, memoria școlarului mare, continuînd să-și îmbogățească conținutul de imagini intuitive ale obiectelor și fenomenelor, dobîndește un caracter prin excelență verbal-logic (M. N. Șardakov). În general, dezvoltarea memoriei verbal-logice este indisolubil legată de dezvoltarea gîndirii. Datele experimentale arată că sub influența conținutului specific al învățămîntului în diferite clase, memorarea materialului abstract crește mai repede decît memorarea materialului concret. Cu toate că și în clasele superioare memorarea

materialului intuitiv este mai eficace decît a celui verbal, totuşi în procesul de învăţămînt progresează mai rapid memorarea cuvintelor decît a imaginilor intuitive.

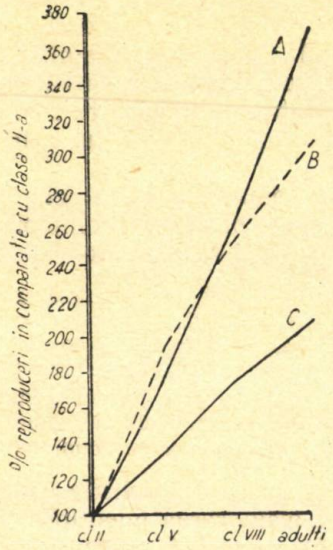


Fig. 10. — Ritmul de dezvoltare a memorării materialului verbal şi intuitiv.
A — cuvinte abstracte; *B* — cuvinte concrete; *C* — imagini (poze)

In această direcţie sînt semnificative datele experienţelor[1] efectuate de Faraponova cu privire la memorarea materialului intuitiv şi verbal de către elevii din diferite clase şi de către adulţi (vezi fig. 10). Dacă luăm ca punct de plecare (100) indicii de memorare a materialului intuitiv şi verbal în clasa a II-a, atunci la celelalte grupe situaţia se prezintă în felul următor: *a) în cazul memorării materialului intuitiv* — la cl. V = 134; la cl. VIII = 175; la adulţi = 207; *b)* în cazul *memorării materialului verbal* — 193, 252, 306 (urmînd aceeaşi ordine a grupelor). Se remarcă o deosebită creştere a memorării materialului abstract, fapt care denotă tocmai o intensificare evidentă a rolului celui de-al doilea sistem de semnalizare în procesele memoriei.

Dezvoltarea memorării şi reproducerii inteligibile, cu cuvinte proprii. Spre deosebire de primii ani ai şcolarităţii, în care, după cum am văzut, predomină memorarea şi reproducerea textuală, adesea lipsită de o înţelegere deplină a materialului, cu cît ne ridicăm spre clasele superioare, un loc tot mai important îl ocupă memorarea şi reproducerea inteligibilă, liberă (cu cuvinte proprii). Confirmarea acestei afirmaţii o găsim atît în observaţiile de zi cu zi ale cadrelor didactice, cît şi în rezultatele unor cercetări experimentale speciale.

In fig. 11 sînt prezentate datele cercetării experimentale efectuate de M. N. Şardakov asupra memorării şi reproducerii textuale şi libere (inteligibile) a materialului de către elevi.

Aceşti indici cantitativi nu au, desigur, o valabilitate generală, ci indică doar caracterul şi direcţia dezvoltării memoriei la elevii din diferite clase.

---

[1] *Psihologhiia*, sub redacţia lui A. A. Smirnov, A. N. Leontiev, S. L. Rubinştein şi M. B. Teplov, Ucipedghiz, 1956, p. 238.

Se știe că elevii recurg de obicei la memorarea și reproducerea textuală atunci cînd întîmpină dificultăți în înțelegerea unui material. Constatarea este valabilă atît pentru clasele mici, cît și pentru cele mari; doar că în clasele mici dificultățile de înțelegere sînt mult mai frecvente, iar posibilitățile de exprimare sînt mai mici (sărăcia relativă a limbajului). Dimpotrivă, un material ușor de înțeles este memorat și reprodus de către elevi într-o formulare verbală liberă, adică este exprimat cu cuvinte proprii. Deși într-o măsură mai mică decît elevii din clasele superioare, școlarii mici sînt capabili să facă și ei acest lucru.

CANTITATEA MATERIALULUI MEMORAT

CLASA	TEXTUAL (ÎN PROCENTE)	INTELIGIBIL
I	72	28
IV	56	44
VI	55	45
IX	17	83

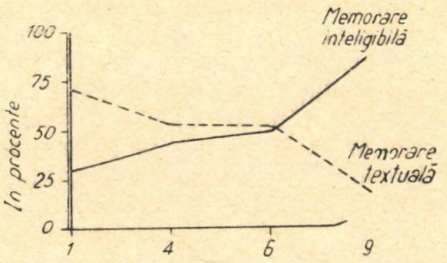


Fig. 11. — Dezvoltarea memorării textuale și inteligibile la elevi

Se constată de asemenea că elevii buni trec mai curînd la o memorare și reproducere liberă, inteligibilă a materialului învățat. Acest fel de memorare și reproducere contribuie în măsură însemnată la dezvoltarea gîndirii și limbajului elevilor, la asimilarea temeinică a cunoștințelor.

Pentru a ușura și grăbi procesul de dezvoltare a memorării și reproducerii inteligibile, este absolut necesar ca învățătorul să arate de fiecare dată precis, elevilor (mai ales celor din clasele mici), ce anume trebuie să memoreze textual din materialul respectiv și care părți trebuie să fie memorate după înțeles și exprimate cu cuvinte proprii (M. N. Șardakov).

În timpul școlarității mici (și ulterior) se dezvoltă și alte aspecte ale activității memoriei. Astfel, se perfecționează capacitatea de înțelegere a materialului de memorat, priceperea de a lega cunoștințele noi cu cele vechi etc. De asemenea, sub conducerea învățătorului copilul învață să memoreze în mod rațional materialul, cu alte cuvinte își dezvoltă priceperile de

memorare rațională: desprinderea ideilor principale, alcătuirea planului unui material de memorat, folosirea comparației în memorare și reproducere etc.

4. Educația memoriei; organizarea memorării trainice în procesul de învățămînt

După cum s-a arătat și mai sus, rolul memoriei în învățare este deosebit de însemnat. De aici decurge necesitatea educării memoriei, a perfecționării diferitelor sale procese și laturi. Educația memoriei trebuie să înceapă încă de la intrarea copilului în școală. În timpul școlarității mici, plasticitatea generală a organismului și mai ales a scoarței cerebrale oferă un teren favorabil pentru exercitarea influențelor instructiv-educative. Cunoscînd particularitățile psihologice ale memoriei la copil și ținînd seama de ele, învățătorul poate organiza activitatea de educare a memoriei și de familiarizare a elevilor cu mijloacele și procedeele raționale de memorare a materialului școlar. În continuare, vom examina pe scurt cîteva dintre condițiile și procedeele principale de memorare, de asimilare trainică a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor, prin care se asigură reușita la învățătură.

Condiția esențială a unei memorări reușite este prezența *scopului.* Conștiința necesității memorării mărește considerabil eficacitatea procesului de asimilare a materialului școlar: memorarea se produce mai rapid, crește durabilitatea păstrării și exactitatea reproducerii. Aceasta se explică prin faptul că proiectarea scopului cu ajutorul celui de-al doilea sistem de semnalizare creează în cortex o regiune cu excitabilitate optimă în care — după cum arată cercetările fiziologice ale lui I. P. Pavlov și ale elevilor săi — legăturile temporare se elaborează mai ușor, sînt mai trainice și reactualizarea lor este mai completă.

Este foarte important ca învățătorul să obișnuiască pe elevi să memoreze materialul pentru un timp *cît mai îndelungat,* chiar *„pentru totdeauna“,* și nicidecum pentru un timp limitat: pînă mîine cînd eventual ar putea fi ascultați sau pînă la examen. Memorarea pe termen lung este mult mai eficace decît cea pe termen scurt.

Mai sus s-a vorbit despre rolul *înțelegerii* în memorare. Memorarea inteligibilă este incomparabil mai productivă decît cea mecanică, de aceea învățătorul trebuie să urmărească în permanență dezvoltarea unei astfel de memorări la elevi. Ei trebuie să-și formeze obișnuința de a integra toate cunoștințele noi în sistemul cunoștințelor vechi.

La înțelegerea unui material de memorat contribuie în mare măsură *sistematizarea și ordonarea lui*. Un material pus în ordine, sistematizat, se memorează mai ușor și se reproduce mai exact. Elevii trebuie învățați încă din clasele mici să depună o muncă de prelucrare logică a materialului pe care trebuie să-l memoreze: desfacerea lui în părți, desprinderea elementelor esențiale, stabilirea legăturilor cu materialul învățat anterior etc.

Una dintre formele mai complexe ale sistematizării este *alcătuirea planului* materialului de memorat. Eficacitatea elaborării planului în memorare este deosebit de mare. Planul se elaborează adesea sub formă de titluri și subtitluri, care devin un fel de puncte de sprijin în jurul cărora se grupează conținutul materialului.

Studiind această problemă, F. A. Kalinin a dat spre memorare un material de științe naturale unor elevi din clasele III și IV; unii au învățat materialul pe bază de plan, alții au învățat fără plan. Rezultatele reproducerii unităților cu înțeles de către ambele grupe de elevi pot fi urmărite în tabela 2

Tabela 2

Momentul reproducerii	Cantitatea unităților logice reproduse	
	Învățare pe bază de plan (în %)	Învățare fără plan (în %)
Reproducere imediată	65,3	60,9
Reproducere ulterioară (după 10 zile)	46,4	26,0

Rezultă limpede că studierea materialului pe baza alcătuirii planului are ca efect o memorare mai completă și mai durabilă. Creșterea eficacității memorării pe bază de plan se explică prin intensificarea activității de gîndire a elevilor. Utilitatea planului se vădește mai ales atunci cînd materialul este dificil.

Sistematizarea, alcătuirea schemelor, a planului etc. nu sînt operații care depășesc posibilitățile școlarilor mici. Dimpotrivă, aceste procedee de prelucrare inteligibilă a materialului ușurează considerabil memorarea și totodată favorizează reproducerea liberă, cu cuvinte proprii. Practica dovedește posibilitatea deplină a utilizării acestor procedee raționale chiar de către școlarii mici. Este adevărat că ei întîmpină, la început mai ales, unele dificultăți, dar cu ajutorul și sub îndrumarea competentă a învățătorului ei reușesc să aplice cu succes aceste procedee în activitatea de învățare. Acest lucru are o mare importanță îndeosebi în ceea ce privește formarea priceperilor și deprinderilor de

muncă intelectuală independentă, atît de necesare în activitatea ulterioară tot mai complexă din clasele superioare și mai tîrziu.

Un alt factor de care trebuie să se țină seama în organizarea memorării este *repetiția*. Un material care nu se repetă se uită. Cercetările psihologice au arătat că mersul uitării nu este egal: în prima etapă după învățare, ritmul este rapid, iar ulterior devine mai lent (vezi fig. 12). Ritmul uitării depinde în mare măsură de conținutul și volumul materialului învățat.

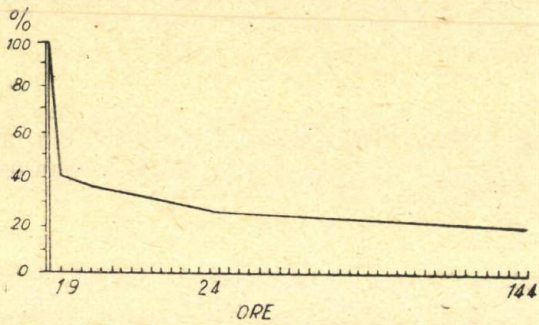


Fig. 12 — Curba uitării silabelor (după Ebbinghaus).

Este indicată cantitatea (în %) materialului reprodus în diferite momente

Ca să dea cele mai bune rezultate, repetiția materialului studiat de elevi trebuie să fie organizată de către învățător, după anumite principii și criterii științifice.

In primul rînd, repetiția trebuie să aibă loc *înainte ca materialul să fie uitat*. Legăturile temporare trebuie consolidate tot mai mult, nu elaborate din nou. Altfel, elevii vor cheltui mult mai multă energie și vor pierde mai mult timp. Este absolut necesar ca elevii să revină în mod sistematic asupra materialului parcurs.

O atenție deosebită trebuie acordată, în procesul de învățămînt, organizării raționale a *primei percepții* și a *reproducerii inițiale* a materialului de învățat. Acest lucru este necesar întrucît cercetările psihologice au arătat că perceperea și reproducerea inițială a unui material, prima lui formulare, prezintă tendința de a se păstra mult mai trainic decît cele următoare (D. I. Krasilșcikova).

De asemenea, trebuie evitată repetarea unor fapte eronate, deoarece este mult mai greu să corectezi o greșeală care s-a fixat, decît să înveți un nou material. Reînvățarea unui material greșit asimilat presupune mai întîi desfacerea legăturilor temporare fixate greșit și abia apoi elaborarea celor corecte.

Apoi trebuie să se aibă în vedere că nu este suficientă simpla repetare pentru ca să obținem o memorare productivă. Repe-

tarea materialului trebuie să fie însoțită de o întărire afectivă, pozitivă, trebuie să ducă la atingerea unor rezultate. Altfel, legăturile temporare pot să se stingă, nefiind întărite în mod corespunzător. Bineînțeles, că la copil întărirea se face, prin excelență, prin intermediul celui de-al doilea sistem de semnalizare. Aprecierea socială, lauda profesorului, succesul la învățătură, cunoașterea rezultatelor obținute, satisfacția încercată în urma rezolvării unor probleme dificile etc., toate acestea constituie tot atîția factori de „întărire" a activității elevului.

De asemenea, nu trebuie să uităm că cunoștințele se fixează mult mai temeinic atunci cînd ele ne ajută să ne orientăm mai bine în viață. Aplicarea celor învățate de către elevi în practică reprezintă o condiție de bază în ceea ce privește trăinicia și exactitatea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor însușite.

O altă condiție care trebuie respectată în organizarea repetării materialului de către elevi este *eșalonarea repetițiilor în timp.*

Cercetările psihologice au arătat că memorarea pe baza repetițiilor eșalonate în timp este mai productivă decît memorarea concentrată (adică într-o singură repriză).

M. N. Șardakov a făcut următorul experiment. A dat unor elevi să învețe o poezie. Elevii au fost împărțiți în două grupe: unii au învățat poezia într-o singură repriză, repetînd-o pînă la asimilarea deplină (memorare concentrată); alții au învățat poezia timp de 3 zile, în 3 reprize, cîte o repriză pe zi (memorare eșalonată în timp și pe reprize). Toți elevii au folosit procedeul memorării combinate.

Rezultatele obținute au scos în evidență următoarele: memorarea concentrată a necesitat în medie 14,5 minute, în vreme ce memorarea eșalonată numai 9 minute. Mai mult decît atît. Cu prilejul reproducerii poeziei de către aceiași elevi după 20 de zile s-a constatat că memorarea eșalonată a fost mult mai durabilă și mai fidelă decît cea concentrată.

Rezultă deci că eșalonarea repetițiilor în timp duce la rezultate mai bune în ceea ce privește asimilarea și păstrarea materialului, decît învățarea concentrată, într-o singură repriză. Se recomandă ca primei reprize, cînd are loc înțelegerea și memorarea inițială a materialului, să i se acorde mai mult timp. Reprizele următoare pot să fie mai scurte, deoarece are loc doar consolidarea și adîncirea cunoștințelor memorate la început. Ținînd seama de aceste date este foarte util ca învățătorii să obișnuiască pe elevi să-și facă temele în ziua în care le primesc, urmînd ca în ajunul zilei cu lecțiile respective să repete doar suplimentar materialul. Aceasta ar permite respectarea practică a principiului eșalonării repetițiilor, care are o deosebită valoare

în ceea ce privește productivitatea învățării. De notat este faptul că școlarii mici sînt înclinați mai mult decît cei mari spre o memorare concentrată.

M. N. Șardakov dă următoarele indicații cu privire la memorarea diferitelor materiale : un material ușor și redus ca volum poate fi memorat într-o repriză ; un material ușor dar voluminos trebuie să fie asimilat în cîteva reprize, dar într-un interval de timp nu prea mare ; cu cît materialul este mai dificil și mai voluminos, cu atît sînt necesare mai multe reprize, cu atît distanța în timp dintre prima repriză și reprizele următoare trebuie să fie mai mare și cu atît mai mult trebuie să dureze fiecare repriză (respectînd, bineînțeles, anumite limite).

În procesul repetării este foarte util să obișnuim pe copii să *reproducă* materialul, înainte de memorarea lui definitivă, pe cît posibil cu cuvinte proprii. Aceasta duce, pe de o parte, la înțelegerea mai profundă a materialului, iar pe de altă parte, la fixarea lui mai temeinică. Încercarea de a reproduce îndreaptă totodată atenția asupra părților mai slab înțelese și memorate. Altfel, recunoașterea destul de ușoară a întregului material îi poate da elevului impresia falsă că l-a și memorat. Se știe însă că simpla recunoaștere nu înseamnă încă putința de a reproduce cele învățate. În școală, ca și în viață de altfel, se cere reproducerea cunoștințelor însușite și aplicarea lor în practică. Recunoașterea celor învățate nu este suficientă.

Dacă materialul pe care îl are elevul de parcurs este vast, se impune fragmentarea lui în părți mai mici. În fragmentare trebuie să se țină seama, bineînțeles, de unitatea logică a părților. Acest procedeu ușurează memorarea materialului. Important este însă ca părțile să nu fie rupte unele de altele, ci să se facă în permanență legătura între ele, cuprinzîndu-le în tema, ideea generală a materialului. Analiza elementelor unui întreg nu trebuie să ducă la izolarea lor unele față de altele, ci dimpotrivă trebuie să contribuie la elaborarea unei *sinteze superioare*, în care fiecare element este legat de toate celelalte, formînd un întreg unitar indisolubil.

În strînsă legătură cu aceasta se ridică și problema celui mai bun procedeu de memorare. Din practică se desprind trei procedee principale : procedeul parțial, procedeul integral și procedeul combinat. Datele experimentale (M. N. Șardakov etc.) arată că cel mai productiv este procedeul combinat.

Memorarea pe părți prezintă o serie de dezavantaje însemnate: părțile rămîn izolate, desprinderea ideilor principale este îngreunată și de aici tendința spre o învățare mecanică; este necesar un număr mai mare de repetiții etc. O astfel de memorare este mai slabă din punct de vedere calitativ și mai puțin durabilă.

Procedeul memorării integrale prezintă avantajul că intensifică activitatea gîndirii, favorizînd desprinderea conținutului de idei. În schimb nu asigură o memorare egală a întregului material, datorită existenței părților inegale ca greutate; pe lîngă aceasta, se știe că mijlocul este întotdeauna mai slab memorat decît începutul și sfîrșitul.

Procedeul combinat unește calitățile celor două procedee de mai sus și înlătură defectele lor. Din acest motiv este indicat ca învățătorii să promoveze printre elevi procedeul memorării combinate, adică și integral și pe părți: la început, trebuie să se facă o lectură sau două a întregului material, de la început pînă la sfîrșit, pentru a desprinde conținutul logic, ideile principale; apoi se repetă pe părți, mai ales acelea care sînt mai dificile, conțin mai multe date etc., sau se află pe la mijloc; ulterior se revine din nou la o lectură globală, sintetizatoare.

Subliniind importanța deosebită a repetiției, trebuie să remarcăm că ea nu trebuie să fie uniformă. *Variația* repetiției, atît în ceea ce privește conținutul materialului, cît și în ceea ce privește metodele de repetare, asigură o memorare cu adevărat trainică. Fiecare repetiție trebuie să aducă ceva nou, să contribuie la o înțelegere mai profundă a faptelor studiate. Altfel, interesul elevilor față de materialul respectiv scade, ei se plictisesc și nu mai sînt cu gîndul la cele învățate. Din punct de vedere fiziologic, intervine stingerea reflexului de orientare. Excitațiile provocate de perceperea materialului repetat nu mai ajung în regiunea cu excitabilitate optimă, ci într-o porțiune parțial inhibată a scoarței cerebrale. În acest caz, elevii fie că intră într-o stare de somnolență, determinată de monotonia stimulenților, fie că sînt atrași de alte preocupări, fenomene lăturalnice, care le deșteaptă reflexul de orientare. Numai introducînd în permanență elemente noi putem face ca repetarea unui material să ducă la rezultatele pe care le așteptăm.

În munca sa, învățătorul trebuie să pornească de la ideea că școlarii mici, mai ales la început, nu posedă aproape nici un fel de cunoștințe și priceperi cu privire la modul *cum* trebuie să învețe, să asimileze materialul școlar. Organizarea adecvată a activității de memorare la copiii de vîrstă școlară mică aduce o însemnată contribuție la formarea unor asemenea priceperi, deprinderi și obișnuințe de muncă intelectuală independentă.

Capitolul VIII

IMAGINAȚIA

Noțiuni generale despre imaginație. Apariția și manifestarea imaginației la copii pînă la vîrsta școlară. Particularitățile imaginației reproductive și creatoare la școlarii mici. Dezvoltarea imaginației la elevi în procesul predării diferitelor materii de învățămînt

1. Noțiuni generale despre imaginație

Reprezentările și memoria sînt procese de reflectare a obiectelor și fenomenelor așa cum ele există în realitate. Omul însă poate să-și reprezinte lucruri pe care nu le-a văzut niciodată, numai pe baza descrierii făcute de alte persoane. Astfel, ascultînd povestirile educatoarei, preșcolarul își reprezintă ființe și întîmplări pe care nu le-a perceput și nu le-a trăit niciodată. La fel, citind o carte de istorie sau geografie, școlarul își reprezintă evenimente și locuri îndepărtate pe care nu le-a trăit și nu le-a văzut.

Mai mult, omul poate chiar să creeze imagini noi, care nu reproduc obiecte sau fenomene existente în realitate. Atît în artă, cît și în știință și tehnică progresul se întemeiază pe elaborarea unor noi imagini, reprezentări și idei care sînt întruchipate — potrivit cu specificul activității creatoare — în personaje literare, în noi ipoteze și teorii științifice, în noi mecanisme și construcții tehnice. Desigur, aceste imagini, reprezentări și idei noi nu apar din nimic. Ele se întemeiază pe experiența din trecut a omului, pe cunoștințele anterior însușite, pe priceperile și deprinderile deja formate, pe aptitudinile și talentele pe care și le-a dezvoltat în procesul activității de joc și învățare în copilărie și a activității de producție la maturitate. *Procesul acesta de creare a unor reprezentări și idei noi despre obiecte, fenomene și ființe pe baza experienței din trecut a omului se numește imaginație.* Ea este proprie tuturor vîrstelor și activităților omului. O întîlnim atît în jocurile și învățarea copiilor, cît și în activitatea productivă a omului adult.

Din punct de vedere fiziologic imaginația se întemeiază pe mecanismul legăturilor temporare, cu deosebirea că aici nu avem de-a face cu simpla reactualizare a legăturilor nervoase existente, *ci cu o nouă combinare a lor într-o formă neîntîlnită în experiența anterioară.* Activitatea imaginației se caracterizează prin *analiză* și *sinteză* reproductivă și productivă (creatoare) totodată. Analiza constă în descompunerea imaginii în părțile ei constitutive, iar sinteza — în legarea părților diferențiate într-o combi-

nație nouă. Pe plan fiziologic aceasta înseamnă că sistemele de legături temporare existente din scoarța cerebrală se *disociază* și apoi se *conectează* în structuri dinamice noi. Un important rol îl deține aici al doilea sistem de semnalizare care reglează asocierea urmelor corticale în noi conexiuni.

Imaginația este de mai multe feluri. În funcție de gradul de participare a conștiinței și de efortul depus în prelucrarea imaginilor, reprezentărilor și a ideilor distingem imaginație: *involuntară* și *voluntară, reproductivă* și *creatoare. Visurile* și *reveria* sînt forme de manifestare involuntară a imaginației. În cazul visurilor controlul exercitat de către sistemul verbal asupra combinării reprezentărilor lipsește cu desăvîrșire (ceea ce se întîmplă în somn) ; în cazul reveriei, cînd omul se află în stare de veghe, acest control este foarte redus. Activitatea imaginației devine *voluntară* prin efortul depus de om în realizarea intențiilor sale creatoare. Imaginația *reproductivă* constă în reprezentarea obiectelor, fenomenelor și a evenimentelor care nu au fost văzute sau trăite nemijlocit de om, ci au fost cunoscute pe baza *descrierii* obiectelor și a fenomenelor respective. Citirea unui roman duce la reprezentarea personajelor literare. Aici, actul creației aparține scriitorului, dar și cititorul desfășoară o activitate mintală productivă, căci altfel reprezentarea și înțelegerea personajelor nu ar fi decît un simplu act pasiv-receptiv. Imaginația *creatoare* constă în *transformarea* pe plan mintal a realității sub forma de noi imagini, reprezentări și idei care se întruchipează apoi în obiecte materiale sau în produse culturale ale omului. Imaginația creatoare presupune independență și originalitate. Între imaginația reproductivă și creatoare nu este o graniță de netrecut. De pildă, acela care traduce dintr-o limbă străină o poezie are numeroase momente de creație. (Uneori traducerea depășește chiar originalul.) La fel, în orice act de creație este necesară reproducerea unor imagini, reprezentări și idei despre obiecte și fenomene dinainte cunoscute. În aceasta constă legătura dialectică între ceea ce este „nou" și „vechi". *Noul* se naște întotdeauna din elementele trecutului, iar *vechiul* conține adesea elementele noului. Lucrul acesta se constată și în activitatea imaginației creatoare și reproductive.

Imaginile, reprezentările și ideile sînt prelucrate în activitatea imaginației în diferite *forme* și la un diferit *nivel* de complexitate. *Aglutinarea, amplificarea-diminuarea, tipizarea și schematizarea — sînt formele cele mai cunoscute de prelucrare a imaginilor, reprezentărilor și ideilor în imaginație.* În *aglutinare* sînt fuzionate imagini sau idei care reflectă obiecte sau părți

ale lor (centaur, nimfă, hidroavion, tancuri amfibii etc.). În *amplificare-diminuare* se exagerează în proporții neîntîlnite în realitate, însușirile fizice, intelectuale, morale ale unor obiecte, ființe etc. (În religie: dumnezeu „atotbun", „atotștiutor", „atotputernic"; în artă: statuile gigantice; în literatură: liliputanii lui Swift, Flămînzilă, Setilă etc. din povestirile lui I. Creangă — ca imagini ale unor oameni veșnic flămînzi, însetați.) În *tipizare* se extrag *trăsăturile tipice, caracteristice* unui grup de persoane, fiind apoi individualizate într-un singur personaj. Procedeul este frecvent întîlnit în literatură. Astfel, se creează imaginile *tipice* care reflectă caracterele oamenilor din diferite epoci istorice, clase și straturi sociale: tipul lașului, lingușitorului, tipul „omului de prisos" (Oneghin, Oblomov), tipul avarului (Hagi-Tudose), tipul luptătorului comunist neînfricat, oglindit în literatura sovietică. *Schematizarea* este forma de prelucrare a reprezentărilor și ideilor întîlnită mai ales în știință și tehnică (construcția de aparate, mecanisme, mașini etc.).

2. Apariția și manifestarea imaginației la copii pînă la vîrsta școlară

Imaginația nu este un proces psihic înnăscut. Ea apare și se dezvoltă la copil în procesul activității de *joc* și de *învățare*, sub influența sistematică și organizată a adultului.

Sînt cunoscute cazurile de manifestare timpurie a imaginației în forma ei creatoare. De pildă, Repin și Serov au început să manifeste deosebite înclinații pentru desen și modelaj încă de la vîrsta de 3—4 ani; la Rimski Korsakov imaginația s-a manifestat de timpuriu în variate domenii: muzică, teatru, tehnică.

Toate aceste cazuri nu constituie decît excepții. Imaginația nu se poate manifesta decît după ce copilul și-a acumulat anumite reprezentări despre realitatea înconjurătoare și după ce devine stăpîn pe unele acțiuni, fie cît de elementare, cu obiectele — produse ale muncii sociale. De aceea, primele manifestări ale imaginației se pot observa la copiii antepreșcolari în jurul vîrstei de 2,5—3 ani. La această vîrstă imaginația copilului nu constituie încă o transfigurare propriu-zisă a realității, ci mai mult o *transpunere* a imaginilor și reprezentărilor de la o situație concretă la alta. Se evidențiază astfel *strînsa legătură a imaginației cu impresiile nemijlocite* (percepțiile). Astfel, după ce a învățat să mînuiască lingura în actul mîncării, antepreșcolarul transpune această achiziție într-o situație de joc: dă de mîncare mamei, apoi unei jucării (ursulețul) folosind un bețișor

de chibrit drept „lingură". La această vîrstă, copilul ascultă cu viu interes istorioarele simple pe care i le spun adulții și intervine chiar cu unele întregiri.

Cu toate acestea imaginația copilului antepreșcolar este *pasivă* și *involuntară*. Dacă nu este îndrumat în jocurile sale de către adult, copilul nu știe ce să facă: inițiativa lipsește în jocuri. În jocurile sale copilul repetă stereotip aceleași mișcări și acțiuni cu obiectele (spălatul păpușilor, alimentarea, așezarea lor în pat).

La vîrsta *preșcolară* imaginația copilului intră într-o nouă fază de dezvoltare, dobîndind unele elemente de *intenționalitate* și *inventivitate* net exprimate. Faptul se explică prin aceea că între timp experiența personală a copilului s-a îmbogățit, cercul lui de reprezentări s-a extins. Aceasta face posibilă, într-o mai mare măsură, eliberarea copilului de sub influența permanentă a impresiilor senzorial-perceptive.

În dezvoltarea sa, imaginația înregistrează momente calitative diferite de la o grupă preșcolară la alta. Preșcolarii mici nu pot încă să deosebească ceea ce este *fictiv* de ceea ce este *real*. Cunoașterea relativ săracă a realității de către preșcolarii mici face ca ei să accepte fără „protest" explicațiile fantastice din basme și povestiri și să creadă în autenticitatea lor. Dimpotrivă, la vîrsta mijlocie și mare, preșcolarii încep să manifeste o *atitudine critică* față de conținutul fantastic al basmelor și al povestirilor. Dacă copilului i se spune într-o povestire că o călimară lăsată să facă paza casei începe să „latre" ca un cîine la venirea hoțului, el refuză s-o creadă (după datele lui A. V. Zaporojeț [1]). Față de eroii povestirilor preșcolarul manifestă întotdeauna o atitudine *pozitivă* sau *negativă*, după cum aceștia sînt „buni" sau „răi". El nu rămîne indiferent la soarta eroilor îndrăgiți, manifestă compasiune și adesea intervine activ în firul povestirii, schimbînd episoadele pentru a-l „ajuta" pe erou. Toate acestea dovedesc caracterul activ al imaginației preșcolarului.

Particularitățile imaginației preșcolarului de vîrste diferite apar distinct în diferite activități: în jocuri de construcție, în desen, modelaj, confecții etc. *Prin aceste forme ale activității imaginația nu numai că se manifestă dar se și formează.*

În activitatea de joc, desen și modelaj, la preșcolarii mici, *subiectul* la început încă nu se înfiripă iar o dată înfiripat nu

[1] A. V. Zaporojeț, *Psihologhiia vospriatiia rebenkom doșkolnikom literaturnogo proizvideniia*, Trudî vserossiiskoi naucinoi conferenții po doșkolnomu vospitaniiu, Ucipedghiz, 1949, p. 239.

este consistent ci fluctuant. Copilul din grupa mică construiește, desenează și modelează (plastilina) condus fiind nu atît de intenții proprii, cît de cantitatea și calitatea materialului cu care lucrează. El așază cuburile unele peste altele, apoi le dărîmă satisfăcut de zgomotul produs de căderea acestora; trage linii diferite cu creionul pe hîrtie fără a urmări să realizeze vreo imagine; frămîntă plastilina, rupe din ea bucăți fără vreun scop. La un moment dat începe însă să se înfiripe subiectul. În așezarea mai mult sau mai puțin dezordonată a cuburilor copilul întrevede o imagine: o căsuță, o locomotivă; în liniile pe care le trage pe hîrtie mai mult la întîmplare întrezărește un iepuraș; din boțurile de plastilină pe care le așază cap la cap i se pare că a ieșit un puișor (după cercetările întreprinse de E. F. Ivaniț-kaia și E. A. Flerina). Pentru această fază a plăsmuirii imaginative a copilului este caracteristică instabilitatea *subiectului*. Copilul nu persevereză în realizarea intenției sale creatoare în construcție, în desen și modelaj. E de ajuns ca în construcția făcută să mai adauge două-trei cuburi pentru ca „trenul" să devină „căsuță"; este suficient ca în desen să mai tragă cîteva linii în plus pentru ca „iepurașul" să devină „fluture" ș.a.m.d.

Dar o dată cu înaintarea în vîrstă se constată o mai mare corespondență între intențiile și posibilitățile de realizare ale copilului. Acum subiectul construcției, desenului și al modelajului începe să se stabilizeze. Atenția copilului se îndreaptă nu numai spre ceea ce vrea să facă, dar și spre *modul de execuție* a intenției sale. În această privință, un rol important îl joacă faptul că *preșcolarul devine mai receptiv la îndrumările verbale ale educatoarei* referitoare la tehnica de executare a construcției, desenului și modelajului. Dacă preșcolarul mic este nerăbdător să treacă la executarea desenului imediat ce tema a fost anunțată, fără a mai fi atent la ceea ce spune suplimentar educatoarea, preșcolarul de vîrstă mare, dimpotrivă, ascultă atent „instructajul" educatoarei și chiar îi pune întrebări lămuritoare (cercetările efectuate de N. G. Morozova [1]). Mai mult, ceea ce preșcolarul nu reușește să realizeze în desen sau modelaj *completează prin relatări verbale*. În acest fel, imaginile ce n-au putut fi realizate deplin în forma grafică sau plastic-figurativă se întregesc prin referințe verbale.

---

[1] N. G. Morozova, *Organizuiușceaia roli reci vzroslogo v deiatelnosti rebenka*, „Doșkolnoe vospitanie", 1952, nr. 9, p. 33—43.

3. Particularităţile imaginaţiei reproductive şi creatoare la şcolarii mici

Imaginaţia copilului de vîrstă şcolară mică se deosebeşte de aceea a preşcolarului. Aceasta se explică prin faptul trecerii copilului la o nouă formă de activitate — învăţarea. Însuşirea cunoştinţelor transmise de către învăţător se întemeiază într-o însemnată măsură pe *imaginaţia reproductivă* a elevului. Oricît de variat şi numeros ar fi materialul intuitiv folosit în clasă, cuvîntul rămîne totuşi un mijloc esenţial de transmitere a cunoştinţelor despre obiectele şi fenomenele pe care elevul nu le-a perceput niciodată în mod nemijlocit şi pe care trebuie să şi le reprezinte. Însuşirea *limbajului scris* constituie un alt mijloc important de cunoaştere a obiectelor şi fenomenelor mijlocită prin cuvînt. Pe această cale şcolarul de vîrstă mică află o serie de lucruri noi despre fenomenele din natură (despre vulcan, cutremur, tundră, deşert etc.) şi din societate — viaţa omului primitiv, trecutul istoric al patriei ş.a.m.d. Toate acestea duc la extinderea cercului de reprezentări „material" de construcţie pentru imaginaţia reproductivă a şcolarului. Lectura bucăţilor literare (scurte povestiri, istorioare), alcătuirea compunerilor, rezolvarea problemelor de aritmetică, efectuarea desenelor etc. contribuie la dezvoltarea activităţii analitico-sintetice a imaginaţiei şcolarului.

Imaginaţia şcolarului mic se caracterizează prin mai multe particularităţi. Ele apar în felul în care şcolarul reproduce în imaginaţie faptele din trecutul istoric îndepărtat, îşi reprezintă conţinutul intuitiv din textele de literatură beletristică, îşi realizează intenţiile creatoare în desen, se identifică cu eroii din jocurile cu subiecte şi roluri, „fabulează" în povestiri.

Şcolarul mic îşi imaginează destul de vag, confuz şi schematic, faptele din trecutul istoric îndepărtat. Un elev din clasa a III-a după ce a auzit la lecţie vorbindu-se despre mamuţi şi vînarea lor, o întreabă pe bunica sa dacă aceasta n-a participat vreodată la o vînătoare de mamuţi. Elevul nu a putut să facă deosebirea între timpurile preistorice cînd au trăit mamuţii şi cele cîteva decenii din viaţa bunicii sale (după I. A. Areamov [1]). În activitatea imaginaţiei reproductive a şcolarilor mici se observă şi tendinţa de a „moderniza" faptele istorice. Elevii din clasa a IV-a îşi imaginează adesea sclavii şi proprietarii de sclavi prin analogie cu muncitorii şi moşierii: „sclavii sînt slabi

[1] I. A. Areamov, *Osobennosti detskogo vozrasta*, Ucipedghiz, 1953, p. 132.

— iar proprietarii de sclavi sînt graşi" ; „sclavii sînt prost îmbrăcaţi — iar proprietarii de sclavi sînt bine îmbrăcaţi" (cercetările lui A. Z. Redko). Prin lectură, vizitarea muzeelor, contemplarea tablourilor istorice, vizionarea filmelor istorice etc. se poate dezvolta la şcolari o reprezentare adecvată a timpului istoric.

Şcolarii mici întîmpină reale dificultăţi şi în ceea ce priveşte reprezentarea intuitivă a peisajelor şi personajelor din textele de literatură beletristică, atunci cînd acestea sînt citite cu voce tare. În timpul lecturii nu apar în mintea elevilor nici un fel de reprezentări şi se constată *pasivitatea imaginaţiei* lor reproductive. Faptul acesta se explică atît prin nivelul relativ scăzut de dezvoltare al deprinderii cititului, cît şi prin raporturile inductive între cele două sisteme de semnalizare. Cînd şcolarul citeşte cu voce tare, al doilea sistem de semnalizare exercită o influenţă inhibitivă asupra primului sistem de semnalizare, respectiv asupra legăturilor temporare ce stau la baza imaginilor şi a reprezentărilor. Acestea nu se mai actualizează pentru ca astfel să reflecte conţinutul intuitiv al textului. Pentru a activiza imaginaţia reproductivă în timpul citirii cu voce tare este indicat, după cum recomandă O. I. Nikiforova[1], ca învăţătorul să pună elevilor întrebări care să ducă la actualizarea *conţinutului intuitiv* al textului. Aceste întrebări au rolul de a provoca şi dirija procesele de analiză şi sinteză la nivelul primului sistem de semnalizare.

Particularităţi caracteristice prezintă manifestarea imaginaţiei şi în desenele şcolarilor mici. Dacă preşcolarul în desenele sale redă numai cîteva trăsături, elevul din clasele I—II îşi perfecţionează desenul prin înmulţirea numărului de detalii aparţinînd obiectului. Îndreptarea conturelor formei obiectelor reprezentate şcolarul o face foarte rar. În general, şcolarul din clasele I—II nu-şi perfecţionează desenul, nu revine ca să corecteze conturul obiectului desenat. În fig. 13 se poate vedea desenul unui şcolar din clasa a II-a, în care se reprezintă o casă, un copac, o fetiţă şi drumul, desenate în patru „momente" succesive *(A—B—C—D)*.

Elevul nu revine niciodată la ceea ce a desenat pentru a face îndreptări. Linia pe care o trasează elevul pe hîrtie la această vîrstă redă doar cu aproximaţie conturul obiectului reprezentat. Analiza vizuală a formei obiectului se desfăşoară la un nivel

[1] O. I. Nikiforova, *O vossozdaiuşcem voobrajenii pri citenii literaturno-hudojestvennîh proizvedenii,* Materialî soveşcianiia po psihologhii. Izdatelstvo A. P. N., R. S. F. S. R., Moskva, 1957, p. 293.

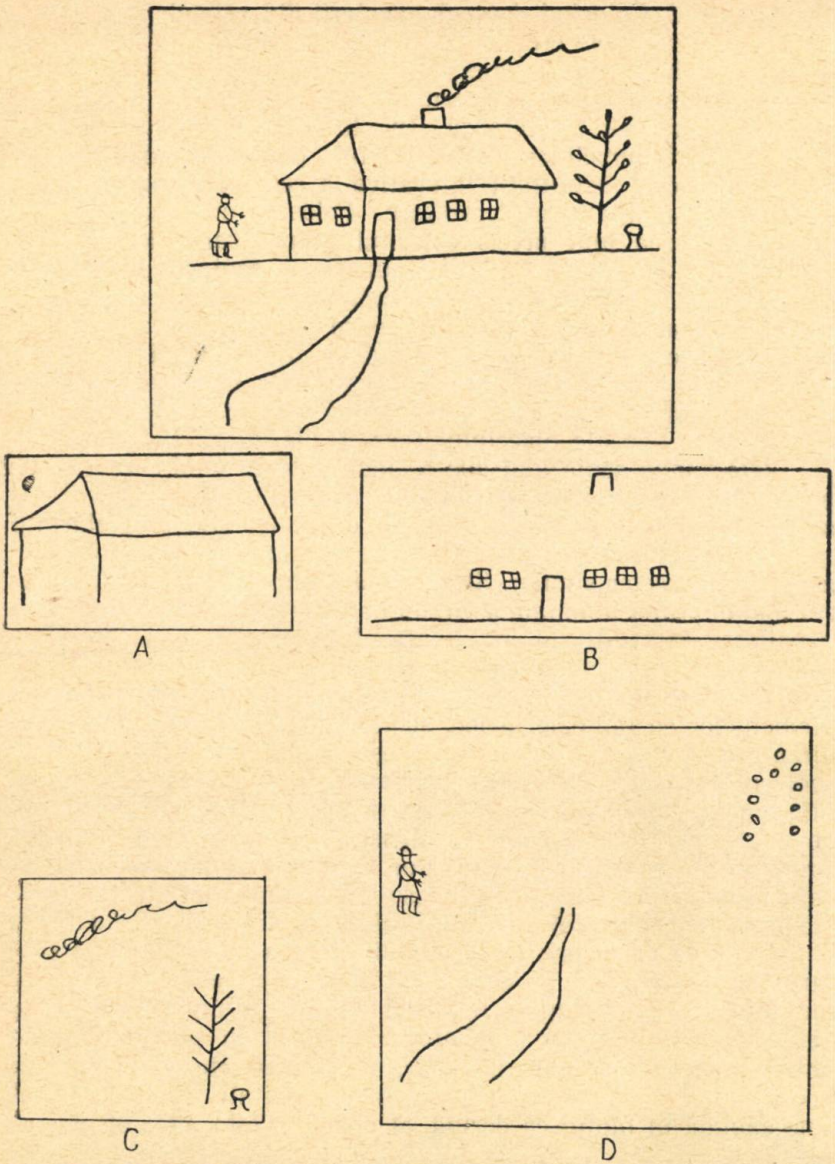


Fig. 13. — Desenul făcut de un elev din clasa a II-a, în care se reprezintă o casă, un copac, o fetiță și drumul, desenate în patru „momente sucesive" *(A-B-C-D)*.

foarte scăzut. Colorînd desenele, şcolarii din primele două clase nu folosesc nuanţele cromatice, nici jocul umbrei şi al luminii, ci colorează obiectul în culoarea obişnuită, ştiind că frunza este verde, pămîntul — negru, cerul — albastru etc. Nuanţele fine ale culorilor nu-i interesează. În clasele III—IV, cu condiţia predării corespunzătoare a desenului, procesele analitico-sintetice în cadrul activităţii figurative a şcolarului se ridică la un nivel mai înalt de dezvoltare. Folosind culoarea şcolarul caută să redea mai precis coloritul natural al obiectului. În general, dezvoltarea activităţii figurative a şcolarului de vîrstă mică constă în trecerea de la folosirea nediferenţiată a culorii în desen, la analiza raporturilor cromatice şi la formarea unor linie diferenţieri cromatice. La fel, dezvoltarea activităţii figurative constă în trecerea de la desenul în care abia se trasează sau se enumără părţile, la desenul care exprimă o adîncită analiză a părţilor constitutive ale obiectului (cercetările lui E. I. Ignatiev) [1].

Imaginaţia şcolarului mic se manifestă în mod caracteristic şi în activitatea lui de joc. Jocurile şcolarului din clasele I—II se apropie, într-o măsură oarecare, de acelea ale preşcolarului mare. Prelucrarea reprezentărilor în joc are, în amîndouă cazurile, un caracter similar. Şi preşcolarul mare, la fel ca şi şcolarul mic în prima jumătate a vîrstei dau frîu liber *fanteziei* care se manifestă nestăvilit în joc. Şcolarul se joacă cu plăcere de-a familia, şcoala, doctorul care îngrijeşte bolnavii, transpunîndu-se pe plan imaginar în situaţiile adultului. Însă, cu toată existenţa elementelor de fantezie în joc, şcolarul mic face mai net deosebirea între *joc* şi *realitate*, decît preşcolarul. Deşi în jocurile sale şcolarul foloseşte, de pildă, bastonul drept „puşcă", el totuşi ştie bine că din baston nu se poate trage foc şi cu atît mai puţin se poate omorî un iepure. În clasele III—IV, natura jocurilor preferate de şcolari este alta. Lor le plac mai ales jocurile cu roluri, ale căror subiecte oglindesc viaţa oamenilor cu înalte însuşiri morale, fizice etc. (curajul, bărbăţia, forţa fizică ş.a.m.d.).

O formă caracteristică de manifestare a imaginaţiei la şcolarul de vîrstă mică pe care o întîlnim în povestirile sale este tendinţa spre „fabulaţie". Relatînd diferite întîmplări din viaţa sa — cum a mers la plimbare cu părinţii în pădure, cum a petrecut vacanţa de vară în tabăra de pionieri etc. — el adaugă adesea lucruri care nu s-au petrecut în realitate. Explicaţia trebuie căutată în faptul că dorind să apară în faţa altor elevi mai

[1] E. I. Ignatiev, *Perestroika izobrazitelnoi deiatelnosti u mlatşih şkolnikov*, Materialî soveşcianiia po psihologhii, Izdatelstvo A. P. N., R.S.F.S.R., Moskva, 1957, p. 465—475.

priceput, mai puternic, mai curajos etc., școlarul începe să născocească luînd drept reale dorințele sale. Fără îndoială că aceste „plăsmuiri" ale școlarului de vîrstă mică sînt un indiciu al dezvoltării imaginației sale. Dar faptul că el nu face, în această situație, deosebirea între ceea ce este real și ceea ce este imaginar, ridică în fața învățătorului problema de a-i dezvolta atitudinea critică pentru a-l feri de lumea plăsmuirilor deșarte.

Dezvoltarea imaginației nu se încheie la vîrsta școlară mică. Particularități caracteristice prezintă și imaginația școlarilor de vîrstă mijlocie și mare. În procesul de învățămînt, o dată cu înaintarea școlarului în vîrstă, se intensifică aspectul *creator* al imaginației. Însușirea de noi cunoștințe și formarea de noi priceperi, deprinderi și aptitudini deschide cîmp liber diferitelor aspecte ale activității imaginației creatoare. Studierea literaturii, cunoașterea biografiilor oamenilor mari, dezvoltarea gustului pentru operele de artă creează condiții favorabile pentru prelucrarea constructivă a reprezentărilor în imaginație și pentru stabilizarea formelor imaginației creatoare (în domeniul literar, tehnic, artistic).

Un rol important în dezvoltarea imaginației creatoare îl joacă mai ales compunerile, fie pe o temă dată, fie la liberă alegere. Studierea compunerilor literare la elevii din clasele VI—VII arată că imaginația lor se dezvoltă sub mai multe aspecte. La școlarii de această vîrstă compunerile dezvoltă capacitatea de a prelucra reprezentările (activitatea analitico-sintetică a imaginației), de a realiza original subiectul prin căutarea și găsirea episoadelor și a deznodămîntului adecvat, de a folosi cele mai potrivite mijloace stilistice etc. Analiza compunerilor duce la constatarea unor deosebiri esențiale în activitatea imaginației elevilor. Compunerile unora dintre elevi, saturate de expresii plastice, sînt mai mult narative, vădind predominarea relativă a primului sistem de semnalizare. Compunerile altor elevi sînt mai mult descriptive și conțin expresii luate din manual (predominarea relativă a celui de-al doilea sistem de semnalizare). În acest fel, se poate vedea că la această vîrstă se diferențiază tipul *artistic* și tipul *gînditor* (cercetările făcute de N. A. Cernikova).

O dată cu dezvoltarea diferitelor capacități și aptitudini la vîrsta școlară mare, imaginația devine mai bine *orientată* și mai *persistentă*. Elevii încep să aibă preocupări susținute în legătură cu alegerea viitoarei profesiuni și a drumului de urmat în viață. Ei se întreabă : ce vor deveni după absolvirea școlii, care este domeniul în care se vor evidenția ca oameni de valoare ? Aceste năzuințe, preocupări și idealuri dau un nou avînt imaginației elevilor. În viața elevilor se afirmă o altă formă a imaginației active : *visarea* — întîlnită de altfel și la școlarii de vîrstă mică

și mijlocie. Dar la vîrsta școlară mare visarea dobîndește un caracter cu mult mai creator. Școlarul nu numai că visează să devină medic, agronom, inginer, navigator, aviator, om de litere etc., ci se și pregătește temeinic, depune eforturi pentru însușirea cunoștințelor cerute de viitoarea profesiune spre care el năzuiește. În acest fel, visarea devine un puternic factor stimulator al activității de învățare a școlarului. Dată fiind înclinația spre visare atît de caracteristică tinerilor, din punct de vedere pedagogic este foarte important ca visurile elevilor să nu devină o reverie sterilă, ci să se sprijine pe realități.

4. Dezvoltarea imaginației elevilor în procesul de învățămînt

Analiza particularităților imaginației reproductive și creatoare la diferite vîrste ale copilăriei arată strînsa legătură care există între dezvoltarea imaginației și influențele instructiv-educative exercitate asupra copilului. Imaginația nu este un proces psihic înnăscut și nu se dezvoltă de la sine. Este greșită părerea unor psihologi, după care imaginația copiilor ar fi mai vie și mai bogată decît la adulți. De aici ar rezulta că influența instructiv-educativă nu ar mai fi necesară. Această părere se întemeiază pe faptul că la copii imaginația se dezvoltă înaintea gîndirii noționale. Cu cît vîrstele copilăriei sînt mai mici, cu atît greutatea relativă a imaginației față de gîndire este mai mare în viața copilului. După cum s-a mai spus, preșcolarul mic nu face deosebirea necesară între ceea ce este *fictiv* și ceea ce este *real*. El este înclinat să creadă cu ușurință în cele mai fantastice plăsmuiri. Dar aceasta nu este o dovadă a tăriei, ci dimpotrivă, a slăbiciunii imaginației copilului mic. Nefiind încă stăpîn pe realitate, el acceptă combinarea reprezentărilor în cele mai stranii asociații, fără a le putea încă supune unui control rațional.

Din toate acestea se desprinde concluzia pedagogică : *în procesul de învățămînt imaginația elevilor trebuie să fie îndrumată și condusă*. Realizarea acestui deziderat este posibilă în predarea tuturor obiectelor de învățămînt : limbă și literatură romînă, istorie, geografie, științe naturale, chiar și geometrie.

Prin predarea adecvată a diferitelor materii de învățămînt se dezvoltă la școlar atît imaginația reproductivă cît și cea creatoare. Începînd din clasele elementare, la lectura explicativă învățătorul pune în activitate imaginația reproductivă a școlarilor de vîrstă mică atunci cînd le cere ca după citire să relateze

(deci să-şi reprezinte) conţinutul intuitiv al textului. Povestirea vie a învăţătorului care foloseşte mijloace verbale intuitive cînd descrie viaţa plantelor şi animalelor, întărind apoi cu material didactic intuitiv cele povestite şi mai ales punînd pe elevi să deseneze — toate acestea contribuie într-o însemnată măsură la dezvoltarea imaginaţiei elevilor.

Chiar şi în primele clase elementare citirea literaturii beletristice exercită un rol formativ asupra imaginaţiei şcolarilor de vîrstă mică. Elevilor din clasa I elementară le sînt accesibile: scurte povestiri, poezii, repovestirea conţinutului celor citite potrivit cu întrebările puse de învăţător, povestiri după ilustraţii etc. Mai tîrziu, o dată cu trecerea elevilor în clasele mijlocii şi înaintate ale şcolii medii, influenţa limbii şi a literaturii romîne şi universale asupra dezvoltării imaginaţiei se accentuează şi mai mult. De la imaginaţia reproductivă care se dezvoltă în procesul studierii literaturii şi a înţelegerii personajelor literare (ca „imagini tipice"), elevii trec la formele imaginaţiei creatoare accesibile vîrstei (compoziţii literare, poezii etc.).

Şi prin predarea istoriei, geografiei, ştiinţelor naturale, geometriei etc., se realizează obiectivele dezvoltării şi educării imaginaţiei elevilor. Studierea istoriei patriei şi a istoriei universale ajută la reprezentarea şi deci la înţelegerea faptelor, evenimentelor şi a marilor personalităţi istorice; ajută la înţelegerea rolului maselor populare în crearea istoriei. Studiul geografiei contribuie la dezvoltarea, printre altele, a reprezentărilor cartografice, cu condiţia ca învăţătorul şi profesorul să aplice metoda călătoriilor pe hărţile geografice, călătorii realizate pe „plan imaginar". Tot aşa, studierea botanicii şi a zoologiei — care descriu şi explică viaţa plantelor şi animalelor — dezvoltă funcţiile analitico-sintetice ale imaginaţiei (reprezentarea clară a structurii unei plante sau animal, a corelaţiei dintre organismul vegetal sau animal şi mediu etc.). Nu mai mic este şi rolul geometriei în dezvoltarea imaginaţiei elevului. Studiind acest obiect, elevul învaţă să-şi reprezinte formele corpurilor geometrice, diferitele lor secţiuni şi raporturile acestora.

Desigur, sub influenţa învăţămîntului, imaginaţia nu se dezvoltă ca proces izolat, ci într-o unitate strînsă, dinamică şi complexă, cu celelalte procese şi însuşiri psihice (gîndire, limbaj, sentimente, voinţă, deprinderi, interese etc.). Nivelurile de dezvoltare atinse în sfera imaginaţiei reproductive şi creatoare se răsfrîng pozitiv asupra celorlalte procese psihice, precum şi asupra personalităţii elevului luată în ansamblul ei.

Capitolul IX

ATENȚIA

Noțiuni generale despre atenție. Rolul atenției involuntare și voluntare în procesul de învățămînt. Dezvoltarea atenției copilului pînă la vîrsta școlară. Particularitățile atenției copiilor de vîrstă școlară. Cauzele neatenției; condițiile necesare pentru organizarea și dezvoltarea atenției elevilor

1. Noțiuni generale despre atenție

Activitatea de reflectare a realității în creier are un caracter *selectiv*. Deși sîntem înconjurați în fiecare moment de o mulțime de obiecte și fenomene, în conștiința noastră se reflectă cu deosebită claritate numai o parte din ele; despre acestea spunem că sînt în centrul atenției noastre, iar restul obiectelor și fenomenelor sînt reflectate mai puțin clar, sau nu sînt reflectate de loc, nu ne atrag atenția.

Caracterul selectiv al reflectării se manifestă nu numai în cazul percepțiilor, ci și în cazul celorlalte procese psihice, ca de exemplu memoria, gîndirea etc. Atunci cînd sîntem atenți la rezolvarea unei probleme, sau pentru a ne reaminti ceva, noi nu numai că percepem mai puțin clar obiectele din jur, dar și încetăm să ne amintim sau să ne gîndim la tot ceea ce nu are legătură cu problema care ne preocupă.

Baza fiziologică a atenției o constituie apariția unor regiuni cu *excitabilitate optimă* în scoarța cerebrală. Activitatea de formare și reactualizare a legăturilor temporare și de diferențiere se realizează la un înalt nivel de eficacitate în focarele de excitabilitate optimă, care constituie *porțiunea creatoare* a emisferelor cerebrale. Din această cauză, obiectele care se află în centrul atenției sînt percepute cu deosebită claritate; materialul memorat cu atenție se reține mai ușor și mai bine; concentrîndu-ne atenția asupra unei probleme, ideile se desfășoară mai ușor și mai ordonat; mișcările executate cu atenție se disting printr-o mai mare precizie etc.

Legăturile temporare din primul sistem de semnalizare, formate în regiunile cu excitabilitate optimă, se transmit cu ușurință în cel de-al doilea sistem de semnalizare, dobîndesc un caracter pe deplin conștient.

Toate acestea ne fac să înțelegem de ce este atît de importantă problema organizării și dezvoltării atenției elevilor în procesul de învățămînt. Neînțelegerea și insuficienta reținere a materialului predat la lecție, greșelile în rezolvarea problemelor etc.

se datoresc adeseori faptului că elevii n-au executat cu suficientă atenție activitățile respective.

În jurul focarelor de excitabilitate optimă apare, pe baza *inducției negative*, o stare de inhibiție. Cu cît focarul de excitabilitate optimă este mai concentrat în anumite porțiuni ale scoarței, cu atît inhibiția apărută prin inducție negativă în celelalte regiuni este mai puternică. Din această cauză, cu cît sîntem mai atenți la ceva, cu atît mai puțin clar reflectăm ceea ce nu are legătură cu obiectul atenției noastre. În acest fel, noi putem determina, în oarecare măsură, gradul de concentrare a atenției unui copil după rezistența sa la diferiții agenți tulburători; copiii care sînt atenți la desfășurarea lecției nu observă și nu sînt deranjați prea mult în munca lor de diferitele zgomote din curte, de diferitele obiecte sau întîmplări din clasă, care nu au legătură cu desfășurarea sarcinii lor de bază.

Porțiunea cu excitabilitate optimă nu este fixă, ci se deplasează pe suprafața emisferelor cerebrale, în funcție de schimbările survenite în lumea reală și de desfășurarea activității. Deplasarea pe scoarța cerebrală a regiunii cu excitabilitate optimă se manifestă subiectiv sub forma deplasării atenției, sub forma schimbării orientării activității de reflectare...

Atenția constă, așadar, în orientarea și concentrarea activității psihice asupra unor obiecte și fenomene care, datorită acestui fapt, sînt reflectate mai clar și mai deplin.

Atenția nu este un proces psihic independent, ci reprezintă doar un nivel optim de desfășurare a diferitelor procese psihice, a diferitelor forme de reflectare a realității.

De asemenea, atenția nu e un proces pasiv, ci activ. Ea presupune întotdeauna o anumită organizare a activității de reflectare.

Atenția are o serie de calități — concentrarea, stabilitatea, volumul, flexibilitatea, distribuția — care pot prezenta o anumită independență unele față de altele. În acest fel, la unii copii anumite calități ale atenției pot fi foarte dezvoltate, iar altele mai puțin dezvoltate.

Concentrarea și intensitatea atenției. Atenția se poate manifesta cu diferite grade de concentrare în cursul unei activități. Cu cît concentrarea atenției este mai puternică, cu atît intensitatea ei este mai mare. Într-un astfel de caz, obiectul atenției este reflectat cu deosebită claritate, iar restul nu este reflectat de loc, sau este reflectat foarte neclar.

Observațiile arată că una din trăsăturile distinctive ale elevilor care reușesc foarte bine la învățătură este atenția concen-

trată cu care urmăresc lecțiile și își pregătesc temele, astfel încît ei au nevoie adeseori de un timp mult mai scurt, dar intensiv folosit, pentru îndeplinirea sarcinilor școlare.

Stabilitatea atenției se caracterizează prin menținerea neîntreruptă, intensivă și durabilă a orientării și concentrării activității psihice într-o anumită direcție.

Atenția elevului se poate menține concentrată, în mod neîntrerupt, asupra unui obiect, 15—20 minute sau chiar mai mult, dacă el nu privește pasiv obiectul, ci îl observă, îl examinează din diferite puncte de vedere, sau dacă însuși obiectul atenției se modifică în cursul activității. Cu cît obiectul este mai variat în conținut, sau cu cît cunoștințele celui care-l examinează sînt mai numeroase — ceea ce-i permite să-l privească din multiple puncte de vedere — cu atît atenția se poate menține mai mult timp concentrată asupra aceluiași obiect.

Chiar și în cazul stabilității atenției pot avea loc oscilații ușoare, în sensul varierii gradului de concentrare, care însă nu întrerup direcția, orientarea de bază a atenției.

Observațiile arată[1] că există unii elevi care reușesc bine la învățătură, deși n-au o stabilitate prea mare a atenției. În aceste cazuri, insuficienta stabilitate a atenției se compensează printr-o capacitate de concentrare a ei și prin rapida revenire asupra sarcinii inițiale.

Învățătorul trebuie să conteze pe existența unor astfel de variații și să asigure concentrarea maximă a atenției elevilor asupra aspectelor esențiale ale materialului expus. Dificultatea în procesul de învățămînt nu constă, de cele mai multe ori, în a atrage atenția elevilor asupra unui fapt sau altul, ci în a realiza stabilitatea acesteia.

Volumul atenției. Copilul nu poate percepe cu deosebită claritate și dintr-o dată un număr nelimitat de obiecte diferite, nu poate opera în gîndirea sa în mod simultan cu un număr prea mare de elemente, nu poate desfășura în același timp un număr prea mare de activități etc. Cantitatea de obiecte sau fenomene care pot fi cuprinse simultan și cu suficientă claritate în cîmpul atenției reprezintă volumul atenției.

Volumul atenției depinde de o serie de factori și în primul rînd de cunoștințele avute în legătură cu obiectul atenției. De exemplu, chiar și un adult poate cuprinde în cîmpul atenției — într-o privire fugară de cca.1/10 secunde — numai 4—6 litere izolate. Dacă literele expuse formează

[1] I. N. Beliaeva-Exempliarskaia, *Nekotorîe individualnîe razlicia vo vnimanii u şkolnikov*, Materialî soveşcianiia po psihologhii, Izdatelstvo A.P.N., R.S.F.S.R., Moskva, 1957, p. 414—417.

cuvinte cunoscute, în același interval de timp pot fi percepute cu claritate 3—4 cuvinte, formate din cca. 16 litere în total.

Volumul atenției mai depinde de complexitatea materialului, de ușurința cu care el poate fi analizat.

De caracterul oarecum limitat al volumului atenției trebuie să țină seama profesorul, mai ales atunci cînd, simultan cu explicarea, face anumite demonstrații, prezintă un material intuitiv. În astfel de cazuri se poate întîmpla ca elevul, concentrîndu-și atenția asupra materialului intuitiv, să piardă anumite elemente ale explicației.

Pentru a evita apariția unor fenomene de inducție negativă între cele două activități — activitatea de ascultare a explicațiilor și activitatea de percepere a materialului intuitiv — este necesar un ritm optim de expunere, care să permită mutarea focarului de excitabilitate optimă, deci deplasarea atenției, cînd asupra materialului intuitiv, cînd asupra explicațiilor profesorului. Este utilă, de asemenea, indicarea cu un bețișor a elementelor materialului intuitiv despre care se vorbește în momentul respectiv, fapt care ajută la delimitarea cîmpului atenției și la sincronizarea deplină a percepției materialului intuitiv și a explicațiilor referitoare la acesta.

Flexibilitatea atenției este rezultatul deplasării rapide a focarului de excitabilitate optimă, rapiditate care depinde în primul rînd de mobilitatea proceselor nervoase, de ușurința cu care un focar de excitație trece în starea de inhibiție și invers.

Există elevi cu un tip de sistem nervos inert, puțin mobil, cărora le este greu să treacă de la o activitate la alta, să se integreze la începutul orei în noua lecție, să treacă de la odihnă la muncă etc.

Flexibilitatea atenției depinde însă și de alți factori. Astfel, ea se realizează mai greu dacă activitatea asupra căreia elevul trebuie să-și deplaseze atenția este mai puțin interesantă și plăcută decît activitatea anterioară, sau dacă este foarte diferită de aceasta. O mare importanță are din acest punct de vedere, și gradul stăpînirii activităților în cadrul cărora se realizează deplasarea atenției.

Flexibilitatea atenției — care constă într-o deplasare în conformitate cu necesitățile activității desfășurate — nu trebuie confundată cu deplasările involuntare, care constituie fenomene de distragere a atenției.

Distribuția atenției. Omul poate executa simultan, cu suficientă atenție, două activități numai în cazul cînd ele au dobîndit, prin exersare, un anumit grad de automatizare. În faza inițială de formare a unui reflex condiționat, stimulentul condiționat inhibă în timpul acțiunii sale întreaga activitate de ana-

liză și sinteză a restului scoarței. Numai după ce reacțiunile învățate se automatizează, desfășurarea lor nu mai provoacă scăderea generală a excitabilității scoarței, astfel încît în scoarță apar condițiile care permit desfășurarea unor activități simultane.

2. Rolul atenției involuntare și al atenției voluntare în procesul de învățămînt

Procesul de învățămînt face apel atît la atenția involuntară, cît și la atenția voluntară a elevilor, dar rolul hotărît îl are atenția voluntară.

Atenția involuntară se caracterizează prin faptul că apare în mod *neintenționat* și *fără efort voluntar*. Ea poate fi provocată în primul rînd de anumite însușiri ale obiectelor și fenomenelor, care dau naștere reflexului de orientare.

Stimulenții puternici (pronunțarea cu voce mai puternică a anumitor cuvinte, scrisul cu litere mai mari sau viu colorate, imaginile foarte mari ale unor obiecte etc.) se impun în mod involuntar atenției elevilor.

Importantă este însă, nu atît intensitatea absolută a stimulentului, cît intensitatea sa relativă, contrastul față de stimulenții care acționează în același timp, sau care au acționat anterior. Din acest motiv, nu este bine ca profesorul să vorbească în tot timpul lecției pe un ton prea ridicat, ci să pronunțe cu voce puternică numai ceea ce este mai important în explicațiile sale. În schemele de pe tablă, în planșele pe care le prezintă, el va utiliza — acolo unde este posibil — culori mai vii pentru acele elemente care trebuie să atragă atenția în mod deosebit.

Repetarea unui stimulent, care inițial nu a atras atenția, face ca el să se impună în cele din urmă. Și acest procedeu poate fi folosit de către învățător, păstrînd însă o anumită măsură. Unii învățători obișnuiesc să repete întotdeauna anumite definiții sau instrucții mai importante pe care le dau copiilor. Alții, după ce au pus întrebarea întregii clase și au indicat un elev pentru răspuns, repetă încă o dată întrebarea. Prin utilizarea frecventă a acestor procedee, învățătorii respectivi îi obișnuiesc pe elevi să nu asculte cu suficientă atenție, deoarece ei știu că ceea ce este important va mai fi repetat o dată de către învățător.

Modificarea și acțiunea intermitentă a stimulenților. În general, un stimulent care acționează mult timp, mai ales dacă este monoton, nu mai atrage atenția. Dacă, însă, stimulentul apare cu intermitențe, sau suferă anumite modificări, el va putea din nou provoca atenția.

Profesorul, de exemplu, poate mobiliza atenția unor elevi distrați nu numai prin intensificarea vocii, ci și întrerupîndu-și pentru moment expunerea.

În clase trebuie să se evite ca planșele, diagramele, tablourile, expuse pentru a fixa anumite cunoștințe, să rămînă mult timp neschimbate, deoarece ele își pierd funcțiunea lor, cu timpul nu mai atrag atenția elevilor.

Caracterul neobișnuit, neașteptat al unui obiect sau situații atrage de asemenea în mod involuntar atenția. Învățătorii experimentați folosesc în pregătirea lecției — acolo unde materialul permite — anumite întrebări neașteptate, care trezesc un viu interes și stimulează atenția elevilor.

Iată un exemplu prezentat de către N. N. Liapin la „lecturile pedagogice" ale Academiei de științe pedagogice a R.S.F.S.R.[1]. In clasa a VIII-a studierea temei despre triunghiurile dreptunghiuri și rezolvarea problemelor cu ajutorul funcțiilor trigonometrice ale unghiurilor ascuțite nu produce un interes deosebit elevilor, deoarece ei nu-și dau seama de importanța practică a acestei probleme. Cum să trezim un interes viu pentru această problemă...? Am început lecția cu o ghicitoare: cînd și unde un fluviu a devenit afluentul afluentului său? Unde curg rîurile îndărăt?

Această întrebare a trezit un viu interes, elevii s-au întrebat dacă acest lucru este sau nu posibil. Profesorul le-a arătat apoi că acest lucru s-a realizat în cazul Niprului, care a devenit afluentul afluentului său Ingulț, ale cărui ape au început să curgă îndărăt, irigînd cîmpiile Hersonului. Matematica a ajutat să se calculeze cum să se facă modificarea înclinației albiei rîului, prin folosirea teoriei despre triunghiurile dreptunghiuri. Interesul viu provocat de această pregătire a ajutat la menținerea atenției elevilor în cursul explicațiilor ulterioare.

Apariția atenției involuntare este determinată nu numai de natura stimulenților, ci și de *măsura în care un stimulent* oarecare — chiar dacă nu posedă însușirile descrise mai sus — *răspunde trebuințelor, dorințelor, intereselor omului* respectiv. În general, atrag atenția în mod involuntar acele situații care au o importanță negativă sau pozitivă pentru integritatea organismului, pentru activitatea și preocupările permanente, sau pentru cele din momentul respectiv. În acest fel, unul și același obiect poate să atragă sau nu atenția, în funcție de starea în care se găsește omul în momentul dat, sau de experiența lui anterioară în legătură cu acel obiect. De exemplu, fapte sau idei interesante expuse de profesor după ce a sunat clopoțelul pot să nu aibă nici un efect asupra elevilor.

Există însă și cazuri în care o situație nu interesează prin ea însăși, ea poate fi uneori chiar neplăcută, plictisitoare, dar

[1] Citat după „Gazeta învățămîntului" din 3 februarie 1956, în articolul *Dezvoltarea interesului elevilor pentru știință.*

este totuși necesară pentru atingerea unor scopuri mai îndepărtate. În astfel de cazuri, cînd pentru a putea fi atenți la un lucru este necesar un anumit efort de voință, se manifestă *atenția voluntară*, care se caracterizează prin prezența *scopului de a fi atent* și *a efortului voluntar*.

În cazul atenției voluntare — specifice omului — orientarea și concentrarea activității de reflectare se realizează pe baza *sarcinii formulate prin cuvînt* (de exemplu, sarcina de a percepe clar un obiect, de a reține o idee, de a găsi soluția unei probleme etc.), care mărește valoarea semnalizatoare a unor stimulenți, actualizează anumite legături temporare și inhibă pe acelea ce nu au nici o legătură cu sarcina dată.

Cu cît activitatea respectivă este mai importantă, cu cît elevul este mai conștient de importanța ei și dorește să o execute în condiții cît mai bune, cu atît va reuși să fie mai atent.

Rolul cuvîntului în organizarea atenției reiese și din următorul experiment [1].

S-au arătat subiecților mai multe imagini de fructe, unelte și obiecte de îmbrăcăminte, cu indicația de a memora numai uneltele. Cu toate că subiecții au privit și denumit, pe rînd, toate imaginile, ei au reținut totuși un număr mai mare de imagini de unelte decît de obiecte din celelalte categorii. În acest caz instrucția: „Ține minte numai uneltele" a orientat atenția copiilor asupra acestora, ușurînd memorarea lor.

Modalitățile în care cuvîntul poate acționa ca organizator al atenției voluntare sînt diferite. Cuvîntul poate interveni uneori sub forma explicită a unei comenzi: „Atenție!", sau: „Fiți atenți!" Alteori, orientarea atenției se face pe o cale mai indirectă: „Am să vă spun ceva foarte interesant", sau: „Cele ce vă voi spune au o mare importanță". În fine, alteori profesorul pune pe elevi, prin întrebările sale, în situația de a nu putea răspunde unei probleme, astfel încît se creează o stare de așteptare a răspunsului, apare reflexul de orientare. Este de dorit ca profesorul să recurgă la mijloace cît mai variate de trezire a atenției voluntare, să evite utilizarea invariabilă a formulei: „Fiți atenți".

În cazurile descrise mai sus, reflexul de orientare apare sub influența unei comenzi venite dinafară. Dar efortul de orientare și concentrare a activității psihice într-o anumită direcție se realizează și pe baza limbajului interior. În aceste cazuri, elevul

[1] A l. R o ș c a, *Rolul semnalelor verbale integratoare în memorare și înțelegere*, din *Culegere de studii de psihologie*, vol. III, Editura Academiei R.P.R., 1955, p. 53—63.

singur își propune să fie atent, sau în mod explicit, sau pe baza cunoașterii importanței problemei respective, pe baza întrebărilor apărute în însăși desfășurarea activității.

Elevii mai mari reușesc să-și organizeze atenția și pe baza autocontrolului. Ei fac efortul de a fi atenți în clasă, știind că în acest fel le va fi mai ușor să-și pregătească temele acasă, pentru că-și dau seama de necesitatea de a-și însuși anumite cunoștințe etc. În același timp, elevilor mari le este mai ușor să aprecieze și singuri aspectele unei probleme care au o importanță mai mare, concentrîndu-și în mod deosebit atenția asupra lor.

În cazul elevilor mici, învățătorul trebuie să aibă un rol mai activ în organizarea atenției, să indice acele probleme din explicațiile sale care necesită o atenție mai mare din partea elevilor. De asemenea, elevii mici trebuie „readuși" mai des la lecție, dar pentru aceasta nu este suficient simplul apel: „Fiți atenți", ci este necesar să li se indice scopuri concrete, ce anume să observe, ce să facă etc.

În activitatea școlară are o mare importanță sprijinirea pe atenția involuntară. În acest scop, învățătorul trebuie să dezvolte interese variate și puternice, să prezinte în așa fel materialul, încît acesta să trezească emoții pozitive.

Munca nu se poate însă întemeia numai pe atenția involuntară. Copilul trebuie deprins să-și concentreze atenția nu numai asupra lucrurilor care-l atrag imediat, prin ele însele, ci și asupra aceea ce este necesar. În caz contrar, copiii vor deveni leneși, cu o atenție instabilă, incapabili de efort susținut, obișnuiți să facă numai ceea ce le place și-i interesează. Ei trebuie să înțeleagă că orice muncă are și părțile sale dificile, puțin plăcute, neinteresante prin ele însele.

Ar fi greșită, însă, și exagerarea în celălalt sens, și anume sprijinirea în procesul de învățămînt numai pe atenția voluntară. Munca fără interes și fără plăcere, care se bazează exclusiv pe atenție voluntară, duce mult mai repede la oboseală. Profesorul are datoria de a ține lecții interesante, stimulînd în acest fel și atenția involuntară.

Și în cazul atenției voluntare este prezent interesul, curiozitatea, dar un interes mai îndepărtat, un interes pentru scopul final al activității.

Pentru educarea atenției voluntare, este de mare importanță exigența învățătorului față de calitatea executării sarcinilor date elevilor, formarea deprinderilor de a executa cu atenția necesară orice activitate, de a lucra cu atenție chiar și în condiții nepriel-nice. Învățătorii care acordă importanța cuvenită acestui aspect

al activității nici nu au nevoie să facă prea des observații elevilor în ceea ce privește lipsa lor de atenție, de cele mai multe ori este suficient să-i privească mai insistent pentru ca ei să-și concentreze din nou atenția asupra activității din clasă.

Atenția involuntară și voluntară nu sînt net delimitate, între ele există o serie întreagă de grade de trecere. În afară de aceasta, cele două forme de atenție se pot transforma una în alta. Astfel, un elev poate începe studiul unei probleme bazîndu-se pe atenția voluntară. Dacă, însă, dificultățile inițiale sînt învinse în cursul activității, apare interesul, și atenția devine involuntară. Această atenție este numită *atenție postvoluntară.*

3. Dezvoltarea atenției copilului pînă la vîrsta școlară

Primele manifestări ale atenției copilului mic apar de timpuriu, dar aparțin în mod exclusiv atenției involuntare. Dezvoltarea atenției este condiționată de întreaga dezvoltare a copilului: a capacității de mișcare și coordonare a mișcărilor, a senzațiilor și percepțiilor, a recunoașterii și sezisării însușirilor noi, neobișnuite ale lucrurilor și fenomenelor.

În primele zile după naștere, în timpul scurt cît copilul stă treaz privirea lui are un caracter difuz, nu este orientată într-o direcție precisă. Dar deja în a doua săptămînă, reacțiile copilului denotă că anumite însușiri ale lumii dinafară încep să se impună simțurilor sale, încep să provoace apariția reflexului necondiționat de orientare. De exemplu, privirea copilului urmărește o lumină care se mișcă încet în fața ochilor, dar aceasta durează doar cîteva clipe.

Numărul obiectelor care pot atrage atenția copilului crește cu vîrsta. Dacă la început, atenția copilului este atrasă pentru scurt timp de o lumină care se mișcă încet prin fața ochilor, pe la 3—5 săptămîni copilul își poate fixa privirea asupra unei persoane, sau a unui obiect care i se așază în față. În general, atenția copiilor este atrasă mai curînd de persoane decît de obiecte, deși pot apărea și cazuri contrare. Pînă pe la 3 luni, obiectele luminoase sau viu colorate sînt acelea care se impun în primul rînd atenției copilului.

În primele 5—6 luni, atenția este atrasă numai de obiectele și persoanele care se află în apropiere. După această vîrstă, datorită faptului că poate ședea, copilul are un orizont mai larg și începe să urmărească și obiecte care se găsesc la o oarecare distanță. Totodată, datorită faptului că de pe la 5—6 luni coordo-

narea mișcărilor ochilor și mîinilor se perfecționează, activitatea de cercetare a mediului nu se reduce la o privire atentă a obiectelor, ci copilul prinde cu mîna obiectele care i-au trezit interesul, le atrage spre el, le vîră în gură.

Atenția este foarte instabilă în această perioadă. Este suficient uneori să arăți copilului o jucărie, pentru ca el să nu mai dea nici o atenție celei pe care o avea în mînă și pe care o lasă să cadă jos, apucînd-o pe cea nouă.

În al doilea an, după ce copilul învață să meargă și mai ales după ce învață să execute mișcări mai complexe cu obiectele, atenția se manifestă mai ales sub forma examinării obiectelor în procesul acțiunii. Pentru a putea fi atenți la un obiect, pentru a-l putea examina, copiii mici au nevoie să acționeze asupra lui.

Ceea ce mai este caracteristic pentru atenția copiilor mici este faptul că, atunci cînd sînt atrași de o anumită însușire, pe care au descoperit-o în cursul acțiunii cu un obiect, ei repetă acțiunea de nenumărate ori, urmărind însușirea respectivă.

Din al doilea an al vieții se poate deja vorbi de apariția formelor elementare ale atenției voluntare, subordonate într-o oarecare măsură sarcinii pe care și-a propus-o copilul sau care i-a fost formulată de către adult: de a așeza cuburile unele peste altele, de a pune nisipul cu lopățica în găleată etc.

În primii ani, atenția rămîne instabilă. În mod obișnuit, chiar și în jocurile sale spontane, copilul mic este atent un scurt timp la una și aceeași activitate.

După datele unei cercetări[1], atenția se poate menține neîntrerupt asupra aceleiași activități, în medie, 6—9 minute la 2 ani, 8—9 minute la 3 ani, 11,4 la 4 ani și 12,6 la 5 ani.

După datele altei cercetări durata medie a unei activități neîntrerupte de joc este de 27 de minute între 2 și 3 ani, 50,3 minute între 3 și 4 ani, 83,3 minute între 4 și 5 ani și 96 minute între 5 și 6 ani.

În rezultatele de mai sus se observă o diferență în ceea ce privește durata atenției. Ceea ce rezultă însă din aceste cercetări — ca și din altele — este faptul că stabilitatea atenției crește continuu cu vîrsta. Diferențele în ceea ce privește durata atenției sînt determinate de natura și complexitatea activității desfășurate. Astfel, datele unei cercetări au arătat[2] că, atunci cînd este vorba de un joc de construcție, copiii îl execută cu atenție

[1] Van Alstyne D., *Play behavior and choice of play materials of preschool children*, University of Chicago Press, 1932.

[2] Bühler Ch., *From birth to maturity*, Kegan, 1935, p. 95.

neîntreruptă în medie 24 de minute la 3 ani și 48 de minute la 6 ani. În schimb, jocul de sortare le reține atenția numai 15 minute la 3 ani, dar 78 de minute la 6 ani. Cînd copilul preșcolar este angajat într-o activitate care-l interesează în mod deosebit, el o poate urmări cu atenție un timp destul de lung.

Stabilitatea atenției variază foarte mult de la un copil la altul. De exemplu, într-una din cercetări durata medie a atenției la unii copii de 4 ani era de 11 minute, iar la alții de 63 de minute.

Într-o altă cercetare [1] s-a studiat durata atenției susținute în cazul așteptării unui stimulent. În acest scop, s-a utilizat o cutie din care apărea, atunci cînd experimentatorul deschidea capacul, o figurină fixată pe un arc. Copiiilor li se dădea instrucția să privească atent cutia și să aștepte să vadă ceva frumos. La 3—4 ani copiii așteptau, privind cu atenție (fără să-și mute privirea) cca. 8 secunde, iar la 6 ani 27,5 secunde.

La copilul preșcolar, atenția involuntară este mai dezvoltată decît cea voluntară. Din cauză că activitatea reglatoare a celui de-al doilea sistem de semnalizare asupra primului este încă insuficientă, activitatea copilului se abate ușor de la sarcina inițială, sub influența unor impresii senzoriale prezente. De exemplu, dînd copilului o cutie în care zornăie niște bile, cu instrucția de a o deschide, el se apucă de lucru cu multă atenție, dar observînd că sună ceva în cutie trece la o nouă formă de activitate: începe să scuture cutia, să o rostogolească.

Dezvoltarea atenției, în special a celei voluntare, nu se face în mod spontan, prin simplul fapt al creșterii copilului, ci presupune dezvoltarea cunoștințelor și intereselor, a deprinderilor, a voinței. Un rol esențial joacă în această dezvoltare organizarea activității copilului. Copilul preșcolar trebuie deprins, în acest scop, să execute anumite sarcini de muncă, să ducă la bun sfîrșit activitățile obligatorii, jocurile cu reguli, să cerceteze cu atenție anumite obiecte indicate de adult, sau care sînt necesare pentru executarea unei activități, chiar dacă aceste obiecte nu-l interesează în mod direct.

Pentru ca preșcolarul să execute cu atenția necesară o activitate oarecare, este nevoie ca adultul să-i stabilească sarcini concrete, pe care uneori trebuie să i le reamintească și să urmărească felul cum au fost executate.

Educarea atenției voluntare a preșcolarului reprezintă un aspect important al pregătirii copilului pentru activitatea școlară.

---

[1] K. Miles, *Sustained vizual fixation of preschool children to a delayed stimulus*, „Child development", IV (1933), 1—5.

În cursul activității școlare, tocmai datorită existenței unor sarcini mai complexe și mai pline de răspundere, atenția voluntară se va dezvolta într-un ritm mai rapid.

4. Particularitățile atenției la copiii de vîrstă școlară

Pe la 6—7 ani, în mod normal, copilul este capabil de o atenție suficient de stabilă pentru a se putea integra în activitatea școlară. Totuși, învățătorul are încă de luptat, mai ales în primul an de școală, cu anumite insuficiențe ale atenției elevilor. Din această cauză, el trebuie să urmărească aplicarea consecventă a tuturor măsurilor care contribuie la organizarea și dezvoltarea atenției elevilor.

Din cauza noutății situațiilor cărora trebuie să li se adapteze, elevii din clasa I se caracterizează, în primele zile de școală, printr-un *volum deosebit de redus al atenției* și prin *dificultatea distribuirii* ei asupra mai multor activități sau obiecte. Știind, de exemplu, că trebuie să fie atenți înainte de toate la cele ce face și spune învățătorul, mulți elevi își concentrează adeseori atenția în mod exclusiv asupra acestuia și sînt absenți față de alte situații: nu acordă atenție persoanelor care intră în clasă și nu se scoală pentru a le saluta, nu-și supraveghează felul cum stau în bancă etc.

Uneori, copiii sînt atît de concentrați asupra sarcinii date de învățător, de exemplu de a desena ceva, încît continuă să deseneze, fără să observe că ceilalți elevi au primit deja o altă temă și au trecut la o nouă formă de activitate. Sau, fiind atenți la felul cum scriu literele, elevii nu observă că nu țin mîna corect, că au așezat caietul greșit.

Din cauza acestui volum redus și a incapacității de distribuire a atenției, elevii fac adeseori impresia că nu sînt atenți. Se întîmplă, de exemplu, ca atunci cînd învățătorul îi cere unui elev să continue lectura începută de un coleg al său, acesta să se încurce, să nu găsească locul de unde trebuie să citească, dînd impresia că n-a fost atent. Uneori, aceste dificultăți sînt rezultatul faptului că elevul într-adevăr n-a urmărit cu atenție lectura. Alteori însă, manifestările descrise mai sus sînt cauzate de incapacitatea elevului de a-și distribui atenția între propria sa citire și ascultarea citirii, ceea ce-l face să piardă firul lecturii, să rămînă în urmă, sau să o ia înaintea elevului care citește tare, fiind totuși absorbit de activitatea dată.

În același timp, datorită faptului că întreaga ambianță este nouă și neobișnuită, atenția elevilor din clasa I se distrage ușor

de la sarcina principală. Această situație este înrăutățită și prin greșeala pe care o fac unii învățători de a împodobi peste măsură clasa.

Uneori, obiectele sau situațiile care provoacă distragerea atenției sînt atît de mărunte și lipsite de importanță, încît învățătorul nici nu le observă.

De asemenea, se poate întîmpla ca învățătorul însuși, printr-o întrebare nepotrivită sau nechibzuită, să orienteze atenția elevilor către ceva care-i abate de la scopul lecției.

Odată, în cadrul lecției în care elevii trebuiau să învețe unde se pune punct și unde semnul exclamării, li s-a citit cuvîntul „ajutați!" și imediat după aceasta copiii au fost întrebați dacă ei ajută pe părinții lor acasă. Întrebarea a provocat o animație generală în clasă, numeroase mîini se ridicară, cîțiva copii începură să șoptească între ei, alții să vorbească cu voce tare. Învățătoarea a trebuit să cheltuiască mult timp și multe eforturi pentru a recîștiga atenția elevilor și a o orienta asupra semnelor de punctuație. [1]

Ținînd seama de ușurința cu care atenția elevilor este distrasă de la desfășurarea lecției — și aceasta cu atît mai ușor cu cît problemele respective sînt mai dificile și mai plictisitoare — învățătorul trebuie să realizeze cu deosebită grijă lecția, astfel încît să poată orienta atenția elevilor în direcția necesară.

O altă caracteristică a atenției copilului la începutul școlarității sale este *predominarea atenției involuntare asupra celei voluntare.* Din această cauză, în clasele mici, dacă lecția nu trezește un suficient interes, dacă nu trezește stări afective pozitive, copiii devin repede neatenți. Tot din această cauză, se poate întîmpla ca școlarul mic să nu rețină ceea ce este esențial, atenția lui orientîndu-se asupra unor amănunte neesențiale, dar care prin caracterul lor neobișnuit sau viu i-au trezit interesul, emoțiile.

Activitatea școlară este însă de așa natură încît copilul își dă seama de efectele neatenției lui, începe să-și orienteze tot mai mult atenția pe baza indicațiilor învățătorului și în acest fel i se dezvoltă atenția voluntară, i se formează deprinderea de a fi atent.

Asigurarea condițiilor necesare pentru organizarea și dezvoltarea atenției, lupta cu distragerea atenției, rămîne însă o problemă actuală în munca cu elevii de orice vîrstă.

---

[1] M. N. Volokitina, *Ocerki psihologhii școlnikov pervogo klassa,* Ucipedghiz, 1951, p. 38—52.

5. Cauzele neatenției; condițiile necesare pentru organizarea și dezvoltarea atenției elevilor

Lipsa de atenție a elevilor, sau, mai bine spus, distragerea atenției de la sarcina dată, poate fi provocată de cauze foarte diferite.

Uneori, distragerea atenției apare ca efect al *inhibiției externe*. Un stimulent nou, neobișnuit sau foarte puternic, provoacă în scoarța cerebrală un focar puternic de excitație, care inhibă prin inducție negativă focarele de excitație existente deja. În acest fel, atenția se distrage de la obiectul asupra căruia era orientată și se îndreaptă spre noua situație.

Nu toate formele de activitate suferă în egală măsură de pe urma agenților tulburători. Activitatea perceptivă, de exemplu, suferă mult mai puțin decît activitatea de gîndire.

Neatenția poate apărea și ca efect al *oboselii*. Formele de manifestare a distragerii atenției în acest caz sînt multiple. Uneori, oboseala se manifestă sub forma unor „blocaje", a unor opriri sau ezitări foarte scurte (de fracțiuni de secundă sau secunde), în cursul executării prelungite a unei activități mai dificile ; atenția nu se poate concentra în acel moment asupra activității. Frecvența și durata acestor blocaje pot deveni mai mari pe măsură ce crește oboseala.

Alteori, oboseala se manifestă în faptul că elevul nu se poate concentra asupra lecției, dar este mereu atras de obiecte și întîmplări străine de lecție. Această situație este rezultatul apariției inhibiției de protecție, mai ales în cel de-al doilea sistem de semnalizare, ceea ce îngreuiază manifestarea atenției voluntare, dar nu împiedică manifestarea atenției involuntare.

Pe măsură ce oboseala crește poate apărea o stare de apatie, de somnolență, în care nimic nu se mai impune atenției. În acest caz, inhibiția de protecție a început să se extindă și asupra primului sistem de semnalizare, îngreuind și manifestarea atenției voluntare.

Se pot observa și diferențe individuale stabile în ceea ce privește manifestarea neatenției. Unii elevi se caracterizează prin faptul că au o atenție extrem de fluctuantă, care se distrage ușor de la lecție (mai ales la materiile la care nu au succes). Acești elevi sînt agitați, mereu ocupați cu ceva străin de lecție: întorc capul la cel mai mic zgomot, întreabă ceva pe vecinul de bancă, răsfoiesc cartea. Această formă de neatenție se întîlnește mai ales la elevii nedisciplinați.

La alți elevi, însă, lipsa de atenție se manifestă sub forma unei pasivități însoțite de o stare exterioară de nemișcare (ceea ce poate masca uneori starea lor de neatenție).

Această formă de manifestare se întîlnește mai ales la elevii debili din punct de vedere fizic, la cei care manifestă încetineală în gîndire. Acești elevi sînt lipsiți de interese active și adeseori indiferenți față de rezultatele școlare.

În cursul unei zile de lucru bine organizate — în care activitatea și odihna sînt bine dozate și just alternate — oboseala nu este, în mod normal, atît de adîncă încît să împiedice desfășurarea activității școlare (la lecție și în pregătirea temelor).

Manifestări de neatenție și scăderea calității muncii pot, însă, să apară și în cazuri în care nu are loc o oboseală reală. De exemplu, starea de distragere a atenției elevilor poate apărea și ca efect al *plictiselii, al lipsei de interes* pentru activitatea respectivă. Învățătorului trebuie să-i dea de gîndit manifestările prea frecvente și generale de neatenție ale elevilor săi, ele pot fi indiciul unei calități inferioare a predării. Monotonia în conținutul și modul de expunere a cunoștințelor, formalismul și banalitatea în predare, confuzia lecțiilor duc la apariția plictiselii și, dacă se prelungesc, la apariția oboselii.

În practica școlară, atunci cînd se observă că elevii încep să fie somnolenți, neatenți, se utilizează, mai ales la clasele mici, cîteva exerciții de înviorare.

Cînd neatenția se manifestă pe fondul unei excitabilități mărite se recurge la minutul de liniștire, în care copiii iau o poziție de destindere, păstrează liniștea și se odihnesc. Uneori, acest procedeu se utilizează și după exercițiile de înviorare.

Important este, mai ales în cazul exercițiilor de înviorare, să se asigure aerisirea clasei, avînd însă grijă ca aerul rece (în timpul iernii) să nu ajungă direct asupra copiilor.

Aerisirea claselor, respectarea pauzelor au și ele o mare importanță pentru evitarea neatenției elevilor. Procesele metabolice din sistemul nervos central sînt foarte intense, creierul consumă, mai ales cînd activitatea cerebrală este intensă, o mare cantitate de oxigen. Experiențele au arătat că fenomenele de blocaj devin mai frecvente atunci cînd conținutul de oxigen al aerului inspirat scade cu 60% față de normal.

Un alt mijloc de activizare a atenției elevilor este „odihna activă", adică alternarea activității de durată cu o altă activitate, de preferință cu o activitate bazată pe primul sistem de semnalizare (mai ales dacă activitatea care a produs oboseala a

fost o activitate bazată predominant pe cel de-al doilea sistem de semnalizare) [1].

Există și anumite *variații ritmice ale excitabilității* scoarței, care fac ca atenția copiilor să poată fi mai ușor activizată într-un moment al zilei decît în altul. Scoarța marilor emisfere are o excitabilitate optimă dimineața. După luarea mesei, ea scade întrucîtva, dar apoi se restabilește. Spre seară excitabilitatea scoarței scade progresiv și atinge nivelul cel mai jos către momentul venirii somnului.

Lipsurile în sistemul cunoștințelor anterioare îngreuiază sau fac imposibilă înțelegerea cunoștințelor noi. În aceste condiții, elevii obosesc sau se plictisesc și, în consecință, nu mai urmăresc cu atenție necesară lecția.

Lipsurile în educația generală se răsfrîng negativ asupra capacității copilului de a-și concentra atenția.. Copiii cărora nu li s-a format deprinderea de a-și subordona activitatea unor scopuri dinainte propuse, de a face eforturile de voință necesare învingerii anumitor obstacole, copiii lipsiți de disciplină în conduita lor generală sînt deficitari și în ceea ce privește capacitatea de a fi atenți.

Subalimentația cronică, vegetațiile adenoide, reumatismul sînt și ele cauze care — prin debilitarea organismului pe care o produc — pot provoca starea de neatenție a elevilor.

Profesorul poate să-și dea seama în mare măsură dacă elevii sînt sau nu atenți la sarcina dată, urmărind *expresia atenției* lor.

Concentrarea atenției se manifestă în anumite mișcări, care au rolul de a asigura o cît mai bună desfășurare a activității respective. Atunci cînd copilul este atent pentru a percepe ceva, receptorii săi sînt orientați, de obicei, în așa fel încît să prindă cît mai deplin stimulenții. Astfel, copilul care este atent la explicațiile profesorului își ațintește privirea în direcția lui ; cînd este nevoit să asculte ceva ce nu se aude prea bine, întoarce ușor capul în așa fel încît aparatul auditiv să se găsească pe traiectoria undelor sonore, respiră mai superficial și adesea cu gura întredeschisă, pentru a evita zgomotul care se produce în cazul respirației pe nas etc. Uneori au loc și mișcări prin care se evită influența agenților tulburători. Atunci cînd citește cu atenție, copilul își ține adeseori capul în mîini — pentru a-și îngusta cîmpul vizual și a-și fixa privirea asupra textului — citește tare

---

[1] Al. Roșca, *Premisele psihologice ale utilizării eficace a materialului intuitiv*, din culegerea *Studii de psihologie pedagogică*, E.S.D.P., 1958.

pentru a adăuga la excitațiile vizuale și pe cele auditive și verbo-chinestezice, își astupă urechile etc.

Cînd atenția este îndreptată asupra propriilor gînduri, ochii parcă privesc în gol, sau privirea este fixată asupra unui punct oarecare.

În unele cazuri, se poate întîmpla însă ca expresia să nu redea fidel starea reală a atenției. De exemplu, copilul stă nemișcat și privește fix pe profesor, dar cînd i se pune o întrebare în legătură cu cele explicate, se constată că el n-a fost de loc atent, ci s-a gîndit la altceva. Din această cauză, profesorul trebuie să verifice starea de atenție a elevilor nu numai pe baza expresiei lor, ci și prin întrebările puse pe neașteptate, fie în cursul explicațiilor sale, fie în cursul ascultării altor elevi. În acest fel, elevii se deprind să fie atenți, știind că oricînd ar putea fi provocați să răspundă, sau să continue răspunsul vreunui coleg al lor.

Din cauză că starea de atenție presupune o oarecare reglare a receptorilor pentru a prinde stimulenți în condiții optime, este greșit ca învățătorul să se miște prea mult în clasă în timpul explicațiilor. Atenția elevilor obosește mult mai repede atunci cînd ei sînt nevoiți să-și schimbe mereu orientarea pentru a vedea și auzi cît mai bine pe învățător.

Starea de completă nemișcare nu este o condiție indispensabilă a atenției, mai ales la copiii mai mici, care obosesc mai ușor atunci cînd sînt siliți să-și înhibe prea mult mișcările.

În afară de aplicarea măsurilor descrise mai sus și care sînt menite să evite manifestările de neatenție ale elevilor, învățătorul trebuie să ducă o muncă sistematică și susținută în vederea dezvoltării atenției elevilor. Principalele căi prin care se poate realiza organizarea și dezvoltarea atenției elevilor sînt descrise în paginile care urmează.

Formarea unei atitudini conștiente față de învățătură. Orice muncă, inclusiv munca școlară, are și aspecte care nu sînt plăcute prin ele însele, aspecte care sînt mai greu de executat. Realizarea acestor activități necesită prezența atenției voluntare, care poate apărea și se poate menține cu atît mai ușor cu cît elevul este mai conștient de importanța socială a activității sale școlare, de importanța pe care o au diferitele cunoștințe pentru însușirea altor cunoștințe mai complexe, sau pentru activitatea ulterioară.

Atitudinea conștientă față de învățătură, considerarea activității școlare ca o activitate de muncă, plină de importanță și răspundere se poate și trebuie să se dezvolte chiar și la șco-

larii mici. În caz contrar, elevilor li se formează deprinderea de a nu fi atenți decît la ceea ce li se pare plăcut, interesant, la ceea ce le trezește emoțiile plăcute, iar atenția lor rămîne instabilă.

Desigur că elevului mic nu-i este suficientă reprezentarea succesului pe care-l va obține, dacă învață bine, atunci cînd va fi adult. El are nevoie și de o motivație imediată. Acest lucru este realizabil, deoarece copilul, la venirea sa în școală, este pătruns de importanța noului său mod de activitate, de faptul că este școlar, dorește să fie aprobat și apreciat de învățător. Măiestria acestuia constă în a ști să dezvolte, pe aceste baze, respectul copilului față de școală și învățătură, deprinderea de a face eforturile necesare pentru atingerea scopurilor propuse.

Pedagogii experimentați împart activitatea școlară în etape mici și succesive, în sarcini concrete și direct accesibile copiilor. Așa de pildă [1], atunci cînd îi învață pe copii cititul și scrisul, unii învățători le trasează, între altele, următoarea sarcină: să treacă de la scrierea cu creionul la scrierea cu cerneală.

Acest lucru este prezentat ca un eveniment de mare importanță, copiii îl așteaptă cu nerăbdare, el devine cel mai apropiat scop al activității lor școlare.

Asigurarea unei atitudini active din partea elevilor. Atenția elevilor este menținută mai greu atunci cînd, datorită felului cum se desfășoară lecția, ei sînt puși în situația de a asculta pasiv explicațiile învățătorului sau răspunsurile colegilor lor.

O condiție importantă pentru asigurarea atenției elevilor este organizarea lecției în așa fel încît fiecare elev să fie ocupat tot timpul. Simpla cerință formulată verbal de către învățător ca elevii să fie atenți nu este suficientă, mai ales la elevii mai mici. Învățătorul trebuie să dea elevilor sarcini concrete, clare, care să-i oblige să fie atenți. Iată un exemplu pe care-l dă M. N. Volokitina în legătură cu această problemă.

«Dacă, cum se întîmplă uneori, învățătorul spune: „Așa, tu vei citi, iar voi, ceilalți, ascultați atent și urmăriți în cărțile voastre", este puțin probabil ca o sarcină atît de vagă ca aceea de a urmări în carte lectura colegului lor să rețină cu adevărat atenția copiilor... Chiar și acei copii care urmăresc la început cu multă atenție lectura devin repede distrați, pentru că se plictisesc să urmărească textul, mai ales dacă acesta nu este citit pentru prima dată. Dar, ceea ce este mai important, elevii nu înțeleg scopul acestei activități monotone și puțin atractive.

Cu totul alta este atitudinea elevilor față de muncă atunci cînd învățătorul, așa cum se întîmplă cele mai adesea, nu se mulțumește să ceară copiilor să urmărească textul, ci le dă cu această ocazie o sarcină concretă,

[1] v. L. I. Bojovici, *Caracterizarea generală a copiilor de vîrstă școlară mică,* din culegerea *Studii de psihologia copilului,* de sub redacția lui A. N. Leontiev și L. I. Bojovici, E.S.D.P., 1953.

al cărei scop copiii îl înțeleg. Astfel, o învățătoare a dat ca sarcină clasei să urmărească dacă eleva care citește tare pronunță corect cuvintele și dacă indică just, prin intonația sa, semnele de punctuație. Elevii au fost atenți și activi în cursul întregii lecții, datorită clarității scopului și importanței pe care o acordau rezultatului activității lor».

O lecție bună — din punct de vedere al organizării atenției — nu este aceea în care învățătorul reușește să expună un sistem de cunoștințe date în întregime de-a gata, ci aceea în care elevii sînt obligați — prin faptul cum este organizată lecția și prin sarcinile puse clasei — să gîndească asupra problemelor expuse de învățător, astfel încît să poată ajunge și singuri la anumite concluzii, să răspundă la anumite probleme mai grele, sau să-și pună singuri anumite întrebări cărora le va da răspunsul învățătorul. În plus, activitatea elevilor nu trebuie să se reducă la urmărirea pasivă a ceea ce spune sau face învățătorul. Elevii, pentru a fi atenți, trebuie să fie angajați în diferite forme de activitate: să scrie, să rezolve probleme, să deseneze, să execute anumite observații și experiențe în legătură cu materialul predat.

Munca elevilor în ateliere, cercuri etc. contribuie la activizarea interesului și atenției nu numai în cadrul acestor activități practice, ci și pentru problemele teoretice care-și găsesc aplicarea în ele.

Utilizarea rațională a jocurilor didactice la elevii mai mici contribuie de asemenea la sporirea interesului și atenției pentru problemele mai dificile și mai abstracte.

Pentru a ușura apariția și menținerea atenției voluntare, trebuie să organizăm în așa fel activitatea, încît să asigurăm sezisarea cît mai clară tocmai a însușirilor care sînt necesare în activitatea dată.

Trebuie să ținem seama însă că unele și aceleași forme de activitate pot da rezultate diferite, în condiții diferite. Cercetările arată [1] că elevii din clasa I și a II-a asimilează mai bine materialul în cazul citirii cu voce tare. În acest caz, atenția este mai concentrată și mai stabilă. În schimb, elevii mai mari, la care deprinderile de citire și limbajul interior sînt mai dezvoltate, pot urmări cu mai multă atenție ideile unui text pe care-l citesc cu voce joasă. În consecință, la elevii mai mari nu se va mai utiliza citirea cu voce tare în vederea activizării atenției, ci numai în cazuri mai rare, atunci cînd se urmărește dezvoltarea citirii expresive.

Asigurarea unui conținut și a unor procedee variate în cadrul lecției constituie o importantă condiție pentru organizarea atenției copiilor. Expunerea unui material sărac în fapte și gene-

[1] M. N. Șardakov, *Ocerki psihologhii școlnika*, Ucipedghiz, 1955, p. 205—214.

ralizări, într-o formă monotonă duce repede la distragerea atenției.

Trebuie, însă, să se păstreze o anumită măsură în ceea ce privește bogăția și varietatea conținutului și a formelor de activitate utilizate în cadrul unei lecții. Încărcarea acesteia cu prea mult material, cu prea multe fapte concrete și material intuitiv îngreuiază asimilarea materialului și desprinderea a ceea ce este esențial. De asemenea, trecerea prea frecventă de la o formă de activitate la alta cere o încordare prea mare a flexibilității atenției, duce la dezorganizarea ei.

Desfășurarea activității într-un ritm optim este un alt factor important din punctul de vedere al asigurării atenției elevilor în cadrul lecției.

Importanța ritmului optim pentru asimilarea cunoștințelor rezultă și din următoarea experiență (Șardakov) :

Au fost formate 5 grupe de cîte 3 elevi din clasa a IV-a (urmărindu-se ca grupele să fie cît mai omogene din punct de vedere al nivelului de dezvoltare generală și al succesului în învățătură). Fiecărei grupe i s-a citit același fragment dintr-o povestire, cu sarcina de a-l reține. Citirea s-a făcut într-un ritm diferit ; la o grupă citirea a durat 2 minute, la alta 4 minute ș.a.m.d. La una din grupe citirea a durat 10 minute.

Rezultatele au arătat că elevii din grupa căreia povestirea i-a fost citită repede, în 2 minute, au reținut în medie 6,3 unități de sens ; cei cărora li s-a citit într-un ritm mai încetinit, în 6 minute, au reținut 9,5 unități de sens. In schimb, cei cărora li s-a citit foarte încet, în 10 minute, au reținut numai 5,2 unități de sens.

În stabilirea ritmului de desfășurare a lecției, învățătorul trebuie să țină seama de complexitatea materialului, de cunoștințele și pregătirea anterioară a elevilor, de vîrsta lor etc.

Organizarea corectă a lecției. Fiecare etapă a lecției pune în fața învățătorului noi sarcini în ceea ce privește asigurarea atenției elevilor.

Momentul organizatoric este deosebit de important, mai ales în clasa I. Aici, chiar și pierderea din vedere a unor mici amănunte (de exemplu, nu se controlează dacă elevii și-au pus rechizitele în ordine, dacă nu au cumva obiecte care i-ar putea distra, dacă toți copiii au batistă, dacă nu s-a dus o suficientă muncă pentru a lichida întîrzierile la lecție etc.) poate avea urmări negative, deoarece apar o serie de prilejuri pentru ca un copil sau altul să fie deranjat sau să deranjeze pe alții în cursul lecției.

Este greșit să se înceapă lecția înainte ca elevii să fie așezați în ordine, cu atenția pregătită pentru a se integra cît mai

bine, și de la început, în activitate. Pe de altă parte, însă, momentul organizatoric nu trebuie să dureze prea mult, pentru că slăbește atenția elevilor sau o orientează într-o direcție străină de scopul lecției.

Uneori, învățătorii greșesc prin faptul că încearcă să stabilească — înainte de a începe lecția — o „liniște ideală". Prin numeroasele observații pe care le fac elevilor, ei orientează atenția acestora asupra liniștei din clasă (copiii observă cel mai mic zgomot al colegilor lor, semnalează învățătorului faptul că un copil sau altul a făcut zgomot etc.) și nu asupra conținutului lecției.

Verificarea cunoștințelor ridică și ea unele probleme în legătură cu asigurarea atenției nu numai pentru etapa respectivă, ci și pentru desfășurarea ulterioară a lecției. O ascultare care durează prea mult, care nu antrenează întreaga clasă, reducîndu-se la o conversație cu un singur elev, duce la o slăbire a atenției celorlalți elevi, atenție care apoi cu greu va mai putea fi stimulată.

Atenția clasei poate rămîne concentrată în timpul verificării, dacă întrebările nu vor cere o simplă reproducere a cunoștințelor, ci o activitate de comparare și generalizare a cunoștințelor, o descoperire a legăturilor cauzale a fenomenelor. În caz contrar, elevii vor asculta pasiv, sau nu vor asculta răspunsurile colegului lor, răspunsuri pe care ei le cunosc.

Mare importanță pentru organizarea atenției elevilor are și precizia expunerii profesorului, priceperea lui de a-i ajuta pe elevi să desprindă ideile de bază, „firul roșu" al lecției, să înțeleagă concluziile generale și fundamentarea acestora. Ideile trebuie să se desfășoare sistematic, într-o succesiune logică pe care elevii să o poată sezisa. Povestirea atractivă, cu elemente emotive (acolo unde natura materialului o permite), plină de variație în intonație, cu respectarea pauzelor și sublinierilor prin voce și gesturi (fără ca gesturile să fie excesive sau stereotipe) contribuie foarte mult la menținerea atenției elevilor.

Un rol însemnat are și așteptarea unor impresii definite. Dacă elevul știe, în linii generale, ce i se va preda, care este scopul lecției, va fi mai ușor atent.

Atenția copiilor se poate concentra mult mai ușor și este mai stabilă în cazul materialului concret. Din această cauză, un loc de seamă în șirul condițiilor care asigură stabilitatea atenției elevilor ocupă și *utilizarea materialului intuitiv*. (Condițiile generale care trebuie respectate pentru ca materialul

intuitiv să ducă la rezultatele dorite au fost expuse în capitolul consacrat problemei percepțiilor.)

În organizarea atenției trebuie să ținem seama de *particularitățile individuale*. Pe elevii care se caracterizează prin pasivitate, învățătorul trebuie să-i stimuleze, să-i încurajeze în activitate ; pe cei care se caracterizează printr-o instabilitate a atenției trebuie să-i țină sub continuă observație, să-i readucă la ceea ce au de îndeplinit. Școlarilor activi, care lucrînd cu atenție își execută rapid sarcinile, învățătorul trebuie să le dea sarcini în plus, pentru a nu-i lăsa neocupați.

PARTEA a III-a

PROCESELE AFECTIVE

Capitolul X

EMOȚIILE ȘI SENTIMENTELE

Noțiuni generale despre emoții și sentimente. Condițiile și mecanismele dezvoltării emoțiilor și sentimentelor. Dezvoltarea emoțiilor și sentimentelor pînă la vîrsta școlară. Dezvoltarea sentimentelor copiilor de vîrstă școlară mică; rolul sentimentelor în activitate

1. Noțiuni generale despre emoții și sentimente

Emoțiile și sentimentele omului reprezintă reflectarea atitudinii sale subiective față de obiectele și fenomenele realității obiective.

Atunci cînd apare o situație care împiedică satisfacerea unor trebuințe (fie organice, ca trebuința de hrană, adăpost, fie sociale, ca trebuința de muncă, de cunoaștere ș.a.), sau care împiedică desfășurarea anumitor deprinderi și obișnuințe, traducerea în viață a idealurilor și convingerilor — creînd prin aceasta noi sarcini de adaptare — omul trăiește stări emoționale negative, ca ura, mînia, frica, descurajarea.

În schimb, situațiile care corespund trebuințelor, intereselor, convingerilor, deprinderilor deja formate, care favorizează manifestarea lor — ușurînd în acest fel echilibrarea cu mediul — provoacă stări emoționale pozitive, ca bucurie, satisfacție etc.

Izvorul emoțiilor și sentimentelor îl constituie realitatea obiectivă. Natura emoțiilor și sentimentelor trăite depinde însă nu numai de particularitățile obiectelor și fenomenelor, ci și de relația în care se găsește omul față de ele. *Emoțiile și sentimentele reprezintă trăirea corespondenței sau necorespondenței obiectelor și fenomenelor realității cu trebuințele omului.* Din această cauză, același obiect poate să producă la oameni diferiți sentimente diferite. Mai mult, aceluiași om un obiect oarecare poate să-i producă sentimente diferite, în funcție de modificarea experienței personale cu acel obiect, de modificarea trebuințelor, deprinderilor, intereselor și convingerilor.

Emoțiile și sentimentele pot fi provocate nu numai de situațiile reale și prezente, ci și de reprezentarea lor, de ideea că acele situații ar putea să apară.

Din cauza relațiilor sale complexe și variate cu mediul, omul poate trăi sentimente foarte complexe și uneori contradictorii, atunci cînd o situație oarecare corespunde anumitor cerințe sau interese, dar contrazice altele. Școlarul poate, de exemplu, să trăiască un sentiment de mulțumire atunci cînd renunță la plăcerea de a vedea un spectacol mult dorit, pentru a rămîne să ajute pe un coleg al său în pregătirea lecției, dar în același timp trăiește și un sentiment de tristețe pentru dorința care i-a fost zădărnicită.

În situațiile de acest fel, unul din sentimente devine dominant. Forța sentimentelor care devin dominante este condiționată de importanța personală sau socială pe care o are situația care le-a provocat.

Datorită faptului că o dată cu modificarea condițiilor materiale de existență a oamenilor se schimbă și trebuințele, interesele, convingerile lor, aceste modificări se răsfrîng și asupra sentimentelor, care au, în acest fel, un caracter istoric. Evident, nu se modifică mecanismul fiziologic al sentimentelor, ci conținutul și orientarea lor. De exemplu, în societatea feudală nobilul era mîndru că nu trebuie să muncească. Omul societății socialiste se mîndrește cu munca sa.

Reacțiile emotive — în care anumite complexe de acte motorii se desfășoară pe fondul unei intense modificări a activității inimii, tonusului vaselor sangvine, a compoziției chimice a sîngelui etc. — reprezintă o activizare a întregului organism, o *mobilizare a energiei lui, asigurînd adaptarea organismului la cerințele urgente și extreme puse de modificările apărute în mediu.*

Astfel, în cazul unei emoții de mînie, apar, pe lîngă anumite reacțiuni externe (de exemplu mișcări de atac), variate modificări în funcția organelor interne, modificări ce denotă participarea intensă a sistemului nervos vegetativ, mai ales a sistemului simpatic. Se intensifică activitatea inimii; se dilată vasele sanguine care asigură irigarea creierului, inimii, plămînilor și scade afluxul sanguin la organele digestive; se intensifică mișcările de respirație și crește nevoia de oxigen, ceea ce denotă ridicarea metabolismului în cazul unei stimulări dureroase, capabile să producă o rănire, se mărește coagulabilitatea sîngelui; se intensifică descompunerea glicogenului din ficat și crește cantitatea de zahăr din sînge, zahăr care este distribuit în special mușchilor striați, constituind un factor dinamogen pentru activitatea musculară; se contractă anumiți mușchi, ca, de exemplu, mușchii care contractă pupila și pilomotorii, ceea ce face (mai ales la animale) să se zbîrlească părul etc.

O deosebit de mare importanță are, în seria acestor modificări, stimularea de către sistemul simpatic a substanței medulare a suprarenalelor, ceea ce duce la mărirea cantității de adrenalină în sînge. Adrenalina are însușirea de a mări capacitatea de rezistență a mușchilor, de a ridica pragul de excitabilitate a mușchilor obosiți.

La baza reacțiilor emotive stau reflexe necondiționate complexe, în a căror coordonare și unificare are o mare importanță activitatea creierului intermediar și anume centrii subcorticali cuprinși în sistemul talamic și în nucleii regiunii hipotalamice. Dovada o constituie faptul că unele complexe de reacțiuni de felul celor descrise mai sus apar și la animalele la care scoarța a fost extirpată. În schimb, dacă se distrug centrii amintiți din creierul intermediar, aceste complexe de reacțiuni nu mai apar.

Este greșit însă să considerăm că emoțiile se reduc la activitatea reflex necondiționată, subcorticală și să minimalizăm rolul scoarței în emoții și mai ales în sentimente.

Creierul intermediar, ca și toate celelalte segmente ale sistemului nervos, este controlat în activitatea sa de scoarță. În acest fel, activitatea reflexă emoțională nu este numai înnăscută, ci este determinată și de experiența individuală, se face cu participarea și sub controlul scoarței. Cu cît trăirile afective sînt mai complexe — ceea ce este deosebit de evident în cazul sentimentelor intelectuale, morale, estetice — cu atît mai mare este participarea scoarței, în special a celui de-al doilea sistem de semnalizare.

Datorită activității de semnalizare a scoarței cerebrale, viața emotivă se îmbogățește în permanență ; pe baza reacțiilor emotive necondiționate se formează răspunsuri emotive condiționate (vezi subcapitolul 2 — „Factorii determinanți ai dezvoltării emoțiilor și sentimentelor").

Principalele forme ale stărilor afective. Emoțiile, sentimentele, dispozițiile sînt denumite cu termenul general de procese afective sau trăiri emotive. Ele au, pe lîngă anumite aspecte comune, și unele aspecte care le diferențiază.

Emoțiile sînt procese afective mai simple decît sentimentele. Ele sînt mai strîns legate de activitatea regiunilor subcorticale, reacțiile necondiționate fiind predominante. Un zgomot puternic îl face pe copil să tresară, să se sperie, chiar dacă nu a avut nici o experiență neplăcută în legătură cu zgomotele puternice. De asemenea, emoțiile au un caracter mai situativ, depind în mai mare măsură de acțiunea nemijlocită a stimulentului care le provoacă.

Sentimentele reflectă relațiile mai complexe și mai stabile dintre om și mediul său, în primul rînd mediul social. Sentimentele presupun un întreg sistem de reprezentări, de idei și au un ecou mult mai adînc asupra activității omului decît emoțiile. De exemplu, în cazul unui zgomot puternic și neașteptat, copilul trăiește o emoție de frică. Cînd zgomotul înce-

tează, încetează şi frica, emoţia avînd un caracter situativ. O mamă nu încetează însă să-şi iubească copilul, să se teamă pentru el atunci cînd acesta este absent.

Sentimentele presupun existenţa unei serii întregi de deprinderi, de idei. Ele pot fi trezite nu numai de obiectele percepute direct, ci şi de o mulţime de semnale. Sentimentele sînt mai strîns legate de activitatea celui de-al doilea sistem de semnalizare. Din această cauză, pe cînd unele emoţii apar la copii curînd după naştere, sentimentele se dezvoltă mai tîrziu.

De o deosebită complexitate sînt sentimentele morale, intelectuale şi estetice.

In sentimentele morale se reflectă atitudinea pozitivă sau negativă faţă de acţiunile proprii şi ale altor oameni. Criteriul valorificării acestor acţiuni îl constituie normele morale în care se exprimă cerinţele societăţii faţă de conduita membrilor ei.

Dezvoltarea sentimentelor de prietenie, tovărăşie, a spiritului colectivist, a patriotismului socialist şi internaţionalismului proletar, a atitudinii corecte faţă de muncă şi învăţătură constituie condiţii indispensabile pentru ducerea cu succes a muncii instructiv-educative. In acelaşi timp aceste sentimente sînt componente de bază ale personalităţii elevului.

Sentimentele intelectuale — sentimentul de curiozitate, de mirare şi uimire, sentimentul îndoielii ş.a. — apar în procesul cunoaşterii realităţii şi sînt un puternic stimulent al acesteia.

Sentimentele estetice apar pe baza perceperii a ceea ce este frumos — fie că este vorba de artă, de natură sau de acţiunile omului. A fost meritul lui A. S. Makarenko de a fi subliniat că educaţia estetică a copilului trebuie să se facă nu numai sub aspectul aprecierii operelor de artă. El a arătat că există şi o estetică a vieţii de toate zilele, a muncii şi disciplinei, a aspectului exterior şi a conduitei individului şi colectivului.

Dispoziţiile sînt stări afective mai generale şi nu prea puternice, care colorează pentru cîtva timp întreaga conduită şi reflectare a lumii reale. Cînd cineva este bine dispus totul îi produce o impresie plăcută, îl înveseleşte — chiar şi lucrurile care altădată îl lăsau indiferent. Omului indispus totul îi produce neplăcere.

Uneori, dispoziţiile sînt provocate de o întîmplare — din viaţa personală sau socială — care are o însemnătate esenţială. Alteori, situaţia care produce o dispoziţie poate fi abia sezisabilă, astfel încît omul nu-şi dă seama de cauza dispoziţiei sale. Atît buna cît şi proasta dispoziţie pot fi provocate şi de starea generală a organismului, de anumite procese organice pe care nu le percepem prea clar. O uşoară tulburare digestivă, o intoxicaţie uşoară, o stare subfebrilă etc. pot provoca o proastă dispoziţie.

Condiţiile vieţii materiale de asemenea influenţează dispoziţiile, creînd dispoziţii permanente, de lungă durată. Curăţenia, ordinea, împodobirea cu gust şi cu măsură a claselor, liniştea, toţi aceşti factori au o mare importanţă — mai mare decît li se dă adesea — pentru menţinerea bunei dispoziţii a şcolarilor, pentru desfăşurarea în bune condiţii a muncii şcolare.

Crearea la copii a unei dispoziţii bune, vesele, este o sarcină importantă a muncii educative şi unul din indiciile organizării ei corecte — spune A. V. Zaporojeţ. Cînd învăţătorul nu ştie să organizeze o viaţă atractivă, bogată în conţinut, cînd în colectivul de copii nu se creează relaţii tovărăşeşti corecte, cînd în faţa copiilor nu se pun ţeluri înţelese de ei, spre a căror realizare să-şi poată îndrepta activitatea — apare o atmosferă de plictiseală sau iritabilitate latentă, surdă, pe fondul căreia se produc ieşiri afective care se exprimă în certuri, bătăi între copii. In schimb, în cazul

organizării corecte a muncii pedagogice, cînd copilul este ocupat cu activități interesante și pline de conținut, cînd aceste activități îl leagă cu ceilalți membri ai colectivului, se creează un tonus ridicat, care nu numai că-l ajută pe copil să dobîndească anumite succese în activitatea sa, dar îl ajută și să treacă peste unele insuccese și amărăciuni.

2. Condițiile și mecanismele dezvoltării emoțiilor și sentimentelor

Dezvoltarea emoțiilor și sentimentelor este condiționată de o serie întreagă de factori, depinde, am putea spune, de dezvoltarea întregii personalități a copilului. În același timp, dezvoltarea emotivității, care este o importantă componentă în sfera motivelor și a formei de desfășurare a activității, influențează dezvoltarea și manifestarea personalității copilului.

În dezvoltarea vieții afective un rol de primă importanță are *formarea legăturilor temporare în sfera reacțiilor emotive.*

Formarea asociațiilor în sfera vieții emotive se supune legilor generale de formare a legăturilor temporare. Pe baza unor reflexe necondiționate complexe, care stau la baza reacțiilor emotive inițiale, se formează, în decursul vieții, reacții emotive învățate.

Datorită condiționării, o emoție poate fi provocată nu numai de un singur obiect, ci și de altele legate în experiență cu acesta. De exemplu, vederea școlii poate produce sentimente pozitive, fiindcă ea s-a asociat cu amintirea unor clipe plăcute petrecute de copil în școală. Vederea mamei, sau chiar numai glasul ei, devine treptat pentru copil un semnal al satisfacerii trebuințelor sale de hrană, căldură și, mai tîrziu, de siguranță, producîndu-i la început plăcere, iar mai tîrziu sentimente mai complexe de afecțiune, recunoștință.

Pe de altă parte, reacțiile emoționale față de anumite obiecte se pot și stinge, dacă stimulenții care le-au provocat nu mai sînt întăriți. Trecînd de repetate ori pe lîngă un cîine, fără ca acesta să mai latre sau să-l mai atace, copilul încetează să se mai teamă de el.

Pentru îndepărtarea unor emoții, ca de exemplu frica, un mare rol joacă recondiționarea. În acest caz, stimulentul care produce frica se asociază cu altul care produce plăcere și în acest fel își schimbă semnificația emotivă.

Cuvîntul, ca semnal al semnalelor, își manifestă valoarea semnalizatoare și în sfera reacțiilor emotive. Pe măsură ce copilul crește, emoțiile și sentimentele lui pot fi provocate nu numai

de stimulenți direcți, ci și de anumite idei, de anumite semnalizări verbale.

O situație oarecare poate produce o emoție prin semnificația sa socială, semnificație comunicată prin cuvînt. La o grădiniță, de exemplu, un copil a fost „pedepsit", pedeapsa reducîndu-se la așezarea copilului pe un scăunel lîngă învățătoare. Copilul a fost viu atins de această pedeapsă, care, de fapt, avea acest caracter numai prin semnificația care i-a fost acordată.

În acest fel, de unde în primele luni emoțiile nu sînt provocate decît de un număr limitat de stimulenți, care acționează direct, pe măsură ce se dezvoltă primul și mai ales cel de-al doilea sistem de semnalizare, copilul începe să reacționeze tot mai mult la diferite indicii, reprezentări sau idei, care-i semnalizează condiții plăcute sau neplăcute pentru el.

Cu vîrsta crește și numărul reacțiilor emoționale față de fenomene și evenimente anticipate pe plan mintal (copilul se bucură pentru jucăria promisă, pentru excursia plănuită).

Îmbogățirea vieții afective nu se realizează numai pe baza experienței directe, ci și prin intermediul limbajului, care permite cunoașterea experienței afective a celor din jur, cunoașterea vieții și activității oamenilor mari, citirea operelor literare etc.

Prin analiza trăirilor emoționale și a situațiilor care le-au provocat, literatura ajută la îmbogățirea, diferențierea și precizarea sentimentelor cititorului (sau ale celui care ascultă povestirea, în cazul copiilor mai mici), îl face să înțeleagă mai clar propriile lui relații față de o situație similară.

Un loc important ocupă, în seria factorilor care contribuie la îmbogățirea emoțiilor copilului, *reflexul de imitare*. De exemplu, copilul manifestă frică față de șoareci adeseori pentru simplul motiv că a văzut pe adulți speriindu-se la vederea lor.

Cercetările arată că, în general, copiii mamelor care au temeri nemotivate, de întuneric, de șoareci etc. manifestă și ei astfel de temeri. Vedem deci cît de mare importanță are faptul ca părinții și educatorii să-și controleze reacțiile emotive în fața copiilor.

Tot pe baza reflexului de imitare, un copil poate fi obișnuit să nu-i fie frică în anumite situații, să nu se mînie, dacă vede că adultul reacționează cu calm, indiferent.

Dezvoltarea activității analitico-sintetice a scoarței și îmbogățirea experienței generale a copilului se răsfrînge asupra reacțiilor emotive. Unele situații nu-i produc emoții copilului la o vîrstă timpurie pentru simplul motiv că el nu poate aprecia situația sau urmările ei. Apariția unui om cu o mască bizară

nu-l înfricoșează pe un copil de cîteva săptămîni, deoarece el nu discerne caracterul neobișnuit al acestei situații. Pe un copil de 3 luni nu-l putem înspăimînta încruntîndu-ne la el și vorbindu-i pe un ton răstit, dar pe la 6—7 luni el începe să discearnă caracterul neobișnuit al situației și se sperie.

O astfel de evoluție a emoției în funcție de dezvoltarea capacității de înțelegere a situațiilor se observă și în cazul altor emoții, ca, de exemplu, în cazul fricii de persoanele străine. Copilul în primele luni ale vieții nu manifestă nici o teamă față de persoanele străine, pentru că nu le diferențiază încă de persoanele familiare lui. Mai tîrziu, dacă nu este obișnuit cu persoanele străine, sau dacă a fost amenințat că un om sau altul i-ar putea face rău, copilul se înspăimîntă cînd apare cineva străin, mai ales dacă este singur și persoana străină caută să se apropie de el. După ce copilul începe să frecventeze grădinița și școala, după ce învață să recunoască diferiții oameni, ocupațiile lor, modul cum trebuie să răspundă etc., reacția de teamă față de persoanele străine dispare, dar această lipsă de teamă se manifestă pe o bază diferită decît aceea de la începutul vieții copilului.

Copiii săvîrșesc adeseori acțiuni care pe adult l-ar înspăimînta, pentru că, lipsindu-le experiența, nu-și dau seama de pericolul la care se expun. Invers, unele situații, care provoacă frica la vîrsta timpurie, devin indiferente atunci cînd copilul le cunoaște mai adînc și mai ales atunci cînd își însușește modalitățile adecvate de reacțiune față de ele.

Dezvoltarea capacității copilului de a înțelege expresiile emoționale ale adultului contribuie și ea la îmbogățirea vieții sale afective. Cînd copilul observă, de exemplu, pe fața învățătorului sau a părintelui său că l-a întristat, el însuși se întristează, regretă acțiunea sa.

Formarea de noi trebuințe și interese produce nu numai îmbogățirea, ci și restructurarea vieții emotive. Am văzut că trăirile afective de frică, mînie, bucurie sînt provocate la început doar de situații care ating bunăstarea fizică a copilului. Cu vîrsta, emoțiile se asociază cu un repertoriu tot mai mare de activități, interese, planuri. Crescînd sfera și complexitatea activităților în care copilul este angajat, crește și numărul circumstanțelor care pot favoriza sau contraria desfășurarea acestor activități.

Spre sfîrșitul primului an, copilul simte bucurie jucîndu-se cu obiecte viu colorate, cu obiecte cu care poate executa diferite acțiuni etc. Mai tîrziu, emoțiile încep să fie provocate tot mai

mult de situații mai complexe sau de situații cu semnificație socială, care pot să nu-l atingă direct pe copil (de exemplu, școlarul se poate întrista la gîndul că serbarea proiectată nu va reuși, se revoltă pentru tratamentul nedrept suferit de un coleg al său, simte milă pentru suferințele unui animal etc.).

Dezvoltarea inhibiției condiționate mărește posibilitățile de control ale scoarței asupra activității subcorticale.

Trebuie subliniat că rolul scoarței în reacțiunile emotive nu se manifestă numai în ceea ce privește înmulțirea situațiilor care pot provoca o emoție sau alta, ci și în ceea ce privește modul de a reacționa și anume în folosirea unor modalități de reacțiune acceptate de societate.

Scoarța exercită, în mod normal, o influență de control, o influență inhibitivă asupra activității centrilor subcorticali. Datorită acestui fapt, adultul bine educat nu este dominat de emoțiile sale, ci le poate stăpîni, cel puțin într-o anumită măsură.

În primii ani, emoțiile copilului au un caracter exploziv — ele apar ușor și se desfășoară rapid și violent, dar dispar tot atît de ușor, o dată cu încetarea factorului care le-a produs. Ulterior, însă, sub influența educației, copilul învață să-și rețină ieșirile emoționale violente, să-și amîne reacțiile atunci cînd circumstanțele o cer, să-și exprime emoțiile și sentimentele în formele acceptate social.

Pentru a ușura formarea inhibiției condiționate necesare în sfera reacțiilor emotive este de mare importanță consecvența metodelor de disciplinare, calmul părinților și educatorilor, stabilitatea în ceea ce privește normele de conduită. În familiile în care părinții manifestă o instabilitate emotivă (arată uneori copiilor o dragoste prea mare, le permit totul, iar altă dată trec la măsuri disciplinare drastice, chiar pentru fapte mai puțin importante decît acelea pe care le-au trecut cu vederea atunci cînd au fost bine dispuși) și copiii manifestă crize de furie, ieșiri emotive violente, nu sînt capabili să-și stăpînească reacțiile emoționale atunci cînd împrejurările o cer.

3. Dezvoltarea emoțiilor și sentimentelor copiilor pînă la vîrsta preșcolară

Cele mai timpurii reacții emotive ale copilului mic se pare că sînt reacțiile de neplăcere, care se manifestă din primele zile după naștere, ca efect al nesatisfacerii trebuințelor sale organice (de hrană, căldură, de evitare a durerii etc.). Reacții mai precis

diferențiate se observă începînd de pe la trei luni, cînd apar și manifestări pozitive, de plăcere : diferite vocalizări și mișcări, zîmbete, atunci cînd copilul se află în bună stare fizică, cînd trebuințele sale organice sînt satisfăcute.

În afară de satisfacerea sau nesatisfacerea trebuințelor organice, numărul stimulenților care pot produce reacțiile emotive ale copilului mic este foarte limitat. Pierderea suportului (căderea copilului în gol), apariția bruscă a unor stimulenți foarte puternici (de exemplu un zgomot puternic), îl fac pe copil să tresară, să se miște agitat și să strige chiar din primele săptămîni, în lipsa oricărei experiențe similare anterioare.

Reacțiile emotive ale copilului mic sînt puțin diferențiate în primele luni ale vieții. La orice stimulare puternică și bruscă — un zgomot foarte puternic, căderea în gol, împiedicarea mișcărilor — copilul reacționează prin agitație musculară și strigăte. În cadrul unei cercetări experimentale au fost filmate reacțiile copiilor în cazul unei căderi, după o înțepătură puternică sau în timpul foamei. Persoanele care nu cunoșteau cauzele acestor reacții n-au putut determina cu precizie ce anume exprimă copilul.

Reacțiile de neplăcere și apoi de plăcere ar fi primele care se diferențiază. Frica, mînia, gelozia, dezgustul, precum și bucuria, afecțiunea, recunoștința și celelalte sentimente mai complexe, ca sentimentele intelectuale și estetice, apar pe măsură ce copilul se dezvoltă.

Deja la copilul *antepreșcolar* se observă manifestarea celor mai simple sentimente morale sub forma satisfacției resimțite în cazul îndeplinirii cerințelor formulate de cei din jur. „Eu n-am mîncat bomboanele pe care ai spus să nu le mănînc", spune cu mîndrie un copil de doi ani și jumătate, mamei sale. Iar altă dată, același copil, observînd că este privit cu dezaprobare fiindcă își sugea degetul, îl scoate din gură și roșește [1].

Sentimentele copilului antepreșcolar încep, așadar, să fie provocate nu numai de ceea ce-i face sau nu plăcere, dar și de ceea ce este „bine", „frumos", de ceea ce corespunde sau contrazice normele sociale de conduită. Aceste trăiri se dezvoltă sub influența laudei, încurajării sau dezaprobării celor din jur, în urma indicării a ceea ce se cade să se facă și ce nu, a ceea ce este bine sau rău.

La *vîrsta preșcolară*, emoțiile joacă un important rol în viața copilului, ele putînd constitui un puternic sprijin în munca

[1] A. V. Zaporojeț, *Psihologhiia*, Ucipedghiz, 1955.

de educare, pentru justa orientare a conduitei copilului, pentru formarea intereselor sale. Observațiile arată că o serie întreagă de norme de conduită, care nu au prins rădăcini atunci cînd au fost fundamentate de către educator numai pe o argumentare rațională, au fost însușite de către copii atunci cînd educatorul s-a sprijinit pe o povestire puternic saturată emotiv.

Folosind ilustrații frumoase și viu colorate, atenția copilului poate fi stimulată și orientată spre însușirea conținutului acestor imagini. Într-un cuvînt, se poate spune că la această vîrstă un important mijloc de a face pe copil să acționeze într-o anumită direcție, de a-i atrage atenția asupra unui obiect sau altul, constă în a face acea situație, acel obiect, atractiv din punct de vedere emotiv, a face ca el să trezească emoții pozitive.

La începutul vîrstei preșcolare, multe reacții emotive se desfășoară sub controlul insuficient al scoarței. Ulterior, însă, mai ales în urma întăririi prin educație a rolului de control al celui de-al doilea sistem de semnalizare, emoțiile copilului dobîndesc un caracter tot mai conștient, mai plin de conținut, mai reținut și devin mai stabile în manifestare. Pe un preșcolar din grupa mare nu-l poți încînta cu orice lucru neînsemnat, iar o impresie emoțională puternică se poate păstra mult timp.

Dacă la antepreșcolar se observă numai rudimentele unor sentimente morale, la preșcolar — dacă munca educativă a fost corect efectuată — au loc reacțiuni emotive adecvate și spontane față de fapte mai complexe, cu valoare socială. Copilul preșcolar apreciază deja cu multă justețe și manifestă simpatie pentru eroii pozitivi din povești, manifestă dragoste și respect pentru adulți și munca lor, dispreț pentru faptele urîte.

Este adevărat însă — spune K. N. Kornilov — că primele reprezentări ale copilului despre ceea ce este „bun" sau „rău" sînt încă strîns legate de interesele lui personale și de cele ale altor oameni. Principiul utilității sociale a unui fapt sau altul, pătrunderea semnificației morale a acestuia determină conduita copilului ceva mai tîrziu. Într-adevăr, întrebați pe copiii de patru-cinci ani „de ce nu trebuie să se bată cu tovarășii", sau „de ce nu trebuie luate lucrurile străine fără permisiune". De cele mai multe ori copiii țin seama în răspunsurile lor de consecințele neplăcute care rezultă în urma unei fapte rele, fie pentru ei personal, fie pentru alți oameni. „Nu e voie să te bați, pentru că poți nimeri drept în ochi", răspunde un băiețaș de patru ani. „Nu-i permis să iei un lucru străin, pentru că te vor duce la miliție", răspunde un copil de șase ani. Către sfîrșitul perioadei preșcolare apar totuși răspunsuri de altă natură: „Nu-i permis să te bați cu tovarășii, pentru că-i rușinos să ofensezi".

Sentimentele intelectuale, curiozitatea și dorința de a cunoaște cauza diferitelor fenomene sînt deja foarte pronunțate la copilul preșcolar. Copilul la această vîrstă revine adeseori cu

aceleași întrebări, ca și cum ar dori să se convingă de justețea cunoștințelor sale. El se bucură atunci cînd reușește să dea o explicație justă anumitor fenomene.

În ceea ce privește sentimentele estetice, ele sînt destul de pronunțate, deși preșcolarul nu apreciază întotdeauna adecvat frumosul. În general, îi place tot ceea ce este viu colorat, luminos, cu combinații multiple de culori.

Unei grupe de copii de grădiniță i s-a arătat imaginea unui cal în forma unei siluete înnegrite, a unui desen realist și a unui cal roșu cu coama și copitele verzi. Copiii — spune K. N. Kornilov [1] — au considerat această din urmă imagine ca fiind cea mai frumoasă. Aceasta nu înseamnă însă că adultul trebuie să facă concesii totale față de gustul copiilor, ci, din contra, să încerce să-l cultive.

4. Dezvoltarea sentimentelor la copiii de vîrstă școlară mică

Reflectarea lumii reale este puternic colorată afectiv și la copiii de vîrstă școlară mică. Această trăsătură poate constitui un sprijin în munca educativ-instructivă. Învățătorul, de exemplu, se poate folosi uneori de povestiri care fac apel la sentimentele pozitive ale copiilor, pentru a le influența conduita, pentru a le trezi interesul față de anumite probleme sau activități. În acest scop, este necesar ca învățătorul să-și dezvolte arta de a povesti frumos, cu un limbaj plin de imagini și expresiv.

Un elev din clasa a III-a a luat parte la furtul unui indicator de pe șosea. Învățătoarea s-a hotărît să ducă în așa fel discuția cu elevii din clasă, încît ei să fie pătrunși de gravitatea faptului și să ia o atitudine de condamnare față de acțiunea colegului lor. În acest scop, învățătoarea a spus copiilor următoarea poveste. Un copil s-a îmbolnăvit grav. Părinții lui au telefonat la spital, de unde a fost trimis un doctor cu mașina. Dar, din cauză că indicatorul de pe șosea lipsea, șoferul a greșit drumul și doctorul n-a putut ajunge la timp, astfel încît copilul a murit.

Copii au ascultat povestirea cu atenția încordată și după aceea, știind ce urmări grave poate avea lipsa unui indicator de pe șosea, au judecat cu asprime fapta colegului lor. Mai mult, atunci cînd mergeau pe șosea, ei erau atenți dacă indicatorul se află la locul său și în ordine [2].

Sentimentele școlarului sînt, în general, mai reținute și mai stabile decît cele ale preșcolarului, deși uneori mai pot apărea și reacții emoționale cu caracter exploziv, nereținut. În general, însă, școlarul se deprinde, sub influența acțiunii educa-

[1] K. N. Kornilov, A. A. Smirnov, B. A. Teplov, *Psihologia*, Editura de stat, 1950, p. 341.

[2] P. M. Iakobson, *Psihologhiceskie problemî vospitaniia ciuvstv*, „Sovetskaia pedagoghika", nr 6 (1955), p. 39—54.

tive, să-și supună conduita cerințelor sociale, să-și stăpînească acele ieșiri emoționale, care contravin normelor de conduită. De exemplu, copilul mînios nu mai reacționează prin strigăte și lovituri, mai ales cînd este la școală, ci se mulțumește să-și exprime supărarea verbal sau chiar numai prin expresia feței. Sentimentele copilului de vîrstă școlară devin mai complexe, își îmbogățesc conținutul. Astfel, în timp ce preșcolarul se înspăimîntă în primul rînd de situații care i-ar putea produce durere fizică, sau de situații pline de necunoscut, școlarul se poate teme și de situații mai complexe: de a nu fi considerat fricos, incapabil, ridicol. Mai mult decît atît, copilul mai mare își ascunde adeseori frica, ia atitudini de bravare.

O astfel de modificare se observă și în ceea ce privește conținutul altor sentimente. În raporturile reciproce dintre copii, sentimentul de bucurie apare la copiii mai mici atunci cînd sînt primiți în joc, atunci cînd ceilalți le dau jucăriile etc. Școlarul însă se poate bucura și atunci cînd tovarășii săi îi recunosc autoritatea, îi apreciază calitățile de povestitor sau organizator.

În perioada școlară găsim, la copiii bine educați, *sentimente morale* destul de puternice pentru a-i influența pozitiv în conduita lor. Rușinea pe care o simte elevul atunci cînd este blamat pentru o faptă rea este o frînă destul de puternică pentru ca el să nu repete acea acțiune. În schimb, sentimentul de satisfacție morală trăit atunci cînd a fost lăudat poate fi un imbold pentru noi realizări.

O deosebit de mare importanță are, în dezvoltarea sentimentelor morale, justa organizare a colectivului de elevi. În condițiile activității comune, îndreptate spre realizarea unor scopuri care sînt ale întregului colectiv, se dezvoltă sentimentul datoriei și răspunderii față de colectiv. Elevii încep să fie preocupați nu numai de propria lor conduită, ci și de cea a tovarășilor lor, încep să se bucure de succesele clasei, sau chiar ale școlii din care fac parte.

Sentimentul onoarei colectivului din care fac parte îi poate determina pe elevi să exercite o acțiune coercitivă asupra unui sau altui elev a cărui conduită se abate de la cerințele colectivului.

O manifestare des întîlnită la elevii mici, și care necesită mult tact pedagogic din partea învățătorului, o constituie plîngerile pe care le fac copiii în legătură cu conduita unui sau altui coleg al lor.

Această manifestare nu are, la început, caracterul unei denunțări, nu este o pîră făcută din dorința de a produce rău celui

vinovat. Copiii dau, însă, mare importanță regulilor de conduită stabilite de învățător, sînt curioși de efectele nerespectării lor. Este important ca învățătorul să cultive acest interes al elevilor pentru respectarea ordinei și regulilor de conduită, să-i deprindă să nu rămînă indiferenți la abaterilor colegilor lor, dar în același timp el nu trebuie să permită ca aceste plîngeri să devină denunțuri făcute cu răutate sau din dorința de răzbunare.

La venirea lor în școală, copiii sînt interesați numai de aprecierile învățătorului asupra conduitei lor, aprecierile colegilor le sînt complet indiferente. De asemenea, ei împrumută bucuros învățătorului, dacă acesta le cere, ceva din ceea ce le aparține : un creion, bețișoarele de socotit etc., dar nu le împrumută bucuros unui coleg care nu are. Sub influența acțiunii educative, sentimentele care-i leagă pe copii se modifică.

Elevilor li se formează treptat sentimentul tovărășiei, conștiința că trebuie să ajute pe colegii lor. În același timp ei încep să se joace sau să discute de preferință cu anumiți colegi. Sentimentele de tovărășie și prietenie nu au însă la școlarul mic un caracter suficient de stabil și de activ. Adeseori, copiii, deși au compasiune pentru suferința unui tovarăș, nu trec spontan la acțiune, nu dovedesc inițiativă în găsirea modalităților de a-i veni în ajutor. În munca lor, educatorii trebuie să urmărească acest aspect astfel încît sentimentele copiilor să nu se reducă la trăiri subiective, ci să se traducă în fapte.

Sentimentele intelectuale se manifestă în mod evident și-l pot ajuta pe elev la realizarea efortului necesar în munca de învățare.

În primele zile de școală, copiii sînt atrași mai mult de latura exterioară a noii situații în care se află, de faptul că sînt școlari, decît de conținutul și rezultatul activității lor. Treptat, însă, începe să apară dorința de reușită la învățătură, dorința de a fi lăudați și de a obține note bune. Numai mult mai tîrziu se formează și interesul pentru activitatea ca atare, pentru îmbogățirea cunoștințelor. Școlarii din clasa a III-a sau a IV-a simt deja plăcerea de a citi în mod independent cărți care tratează un anumit gen de probleme: cărți de călătorii sau aventuri, cărți tehnice sau despre viața animalelor.

La venirea lor în școală, copiii n-au încă o idee clară despre notele școlare și semnificația lor. Pentru ei, însuși faptul că au primit o notă în carnet constituie un prilej de mîndrie și bucurie, indiferent de faptul dacă este o notă mare sau mai mică. Adeseori, ei se mîndresc cu numărul notelor primite, chiar dacă notele sînt mai mici decît cele ale unui coleg care are note mai puține.

O fetiță anunța cu mîndrie, după cîteva zile de școală : „Eu am deja două note, un trei și un patru". La întrebarea de ce a primit aceste note fetița rămîne nedumerită, dar apoi răspunde : „Pentru nimic, au fost puse în caiet". La întrebările insistente dacă nu cumva notele au fost puse fiindcă a răspuns bine, fetița continuă să nege și exclamă, mirîndu-se de dărnicia învățătoarei : „Nu, nu. Astăzi a pus note în toate caietele, multe, multe" [1].

Nu este suficient ca învățătorul să explice elevilor care este rolul notelor școlare. El trebuie să le arate lucrările lor și să le explice de ce unele sînt apreciate cu o notă mai mare, iar altele sînt considerate insuficiente. Aceste diferențe apar și mai evident atunci cînd învățătorul notează imediat lucrările tuturor elevilor. Cu această ocazie, el laudă pe elevii care au obținut notă mare și mustră pe cei care au lucrat neglijent. Prin bucuria pe care o simte cînd este lăudat, sau prin rușinea pentru mustrarea primită, copilul înțelege mai bine în ce constă valoarea notei, iar aceasta devine un stimulent pentru activitatea lui.

Notele școlare pot deveni însă, atunci cînd munca educativă n-a fost justă, și prilej pentru apariția unor sentimente negative, ca de exemplu invidia față de colegii care au primit note mai bune. Adeseori, elevii caută să-și mascheze aceste sentimente negative bagatelizînd valoarea notelor, ironizînd pe cei care au obținut note bune și poreclindu-i „tocilari", sau chiar mîndrindu-se că nu dau importanță notelor și școlii. La unii elevi, principalul motiv al învățării este numai goana după note mari. În aceste condiții, ei vor fi bucuroși atunci cînd au obținut o notă mare, chiar dacă această notă, luată întîmplător, nu reflectă starea reală a pregătirii lor. Toate aceste manifestări negative pot fi mai ușor dezrădăcinate la început, înainte ca atitudinile greșite să fi devenit o trăsătură de caracter.

Elevii mici simt o mare plăcere atunci cînd sînt interogați. Aceasta este o trăsătură mai mult pozitivă, deși este inclusă în ea și o oarecare lipsă a simțului autocritic, copilul nepunîndu-și problema că ar putea să nu știe să răspundă. Această plăcere și dispoziție pentru a fi interogat trebuie cultivată, și este greșit ca profesorul să amenințe pe elevi cu interogarea, ca și cum aceasta ar fi o pedeapsă.

Este foarte important ca elevilor să li se arate succesele pe care le-au realizat, etapele pe care le-au parcurs în munca lor școlară. Satisfacția și mîndria pe care o simt îi stimulează pe elevi pentru noi eforturi.

---

[1] M. N. Volokitina, *Ocerki psihologhii școlnikov pervogo klassa*, Uciпedghiz, Moskva, 1951, p. 33.

După ce elevii au învățat să scrie cu tocul în caiete, învățătoarea i-a felicitat pentru succesul lor și le-a anunțat „în mod solemn", că începînd cu acea zi ei vor avea lecții de pregătit acasă, ca niște adevărați școlari. In aceste împrejurări, copiii au primit noua sarcină cu deosebită bucurie, ca o încoronare a eforturilor lor, ca un indiciu al succeselor lor școlare [1].

Trebuie să ținem seama și de sentimentele negative care pot apărea la copii în legătură cu învățătura. Ele sînt la început stări trecătoare, provocate de anumite dificultăți sau de insuccesul avut, de neîncrederea în puterile proprii. Tactul pedagogic al învățătorului în astfel de momente poate determina modificarea sentimentelor negative față de învățătură. Dăm mai jos un exemplu care ilustrează nu numai un astfel de caz, ci și măsurile care pot remedia o astfel de situație.

Este vorba [2] de un elev care venise la școală cu conștiința că el este „incorigibil" și care se mîndrea cu această situație a lui. Învățătoarea s-a hotărît să înlocuiască aceste modalități greșite de autoafirmare ale copilului cu unele juste. Observînd că elevul socotește bine, învățătoarea a început să-i cultive această posibilitate, să-i creeze o reputație de bun matematician, să-l pună să ajute pe elevii care aveau greutăți la matematică. Copilul a fost la început măgulit de recunoașterea talentelor sale matematice, iar mai tîrziu a început să lupte activ pentru situația lui de elev bun.

În activitatea la desen, muzică, prin citirea operelor literare, prin crearea unei ambianțe frumoase și ordonate, se dezvoltă și *sentimentele estetice* ale elevilor.

Elevii din clasele mici nu apreciază, însă, întotdeauna cu suficientă justețe producțiile artistice. Ei se lasă adeseori atrași de aspecte secundare, de ceea ce este hazliu, neobișnuit. De exemplu, lor le poate plăcea o piesă fiindcă în ea au fost multe întîmplări burlești, au căzut mulți oameni, s-au spart lucruri, a fost zgomot, agitație, costume caraghioase.

La mulți copii, însă, gustul artistic este dezvoltat, ei pot diferenția, de exemplu, o operă literară bună de una proastă, ei încep să aibă anumite exigențe pentru cărțile de literatură pe care le citesc. Astfel, elevilor le plac cărțile al căror conținut ține seama de ceea ce este verosimil, cărțile care le dau anumite probleme de gîndit, pline de acțiune și chiar de aventură.

---

[1] M. N. Volokitina, *op. cit.*, p. 29.

[2] L. I. Bojovici, *Motivele învățării la copiii de vîrstă școlară mică*, din culegerea *Studii de psihologia copilului*, de sub redacția A. N. Leontiev și L. I. Bojovici, Editura de stat, 1953, p. 156—176. (Exemplele sînt date de L. I. Bojovici din lucrarea: A. E. Adrianova, *Munca educativă în clasa I.*)

Care este *importanța emoțiilor și sentimentelor* în activitatea omului ?

În cazul emoțiilor are loc — așa cum s-a văzut atunci cînd s-a vorbit despre baza lor fiziologică — o mobilizare și orientare a activității organismului pentru a face față situației care le-a produs.

Sub influența unei emoții tonice[1] crește capacitatea de a face eforturi musculare, asociațiile de idei se fac mai ușor, astfel încît omul gîndește mai repede, devine mai ingenios.

Unii psihologi neagă, însă, caracterul adaptiv al emoțiilor, le consideră ca fiind forme inferioare de adaptare, vestigii ale vieții animale incompatibile cu condițiile complexe în care trăiește omul. Ei pornesc, în această afirmație, de la faptul că uneori în emoții se produce o agitație de prisos, alteori are loc o încremenire, astfel încît emoția mai mult dăunează decît ajută adaptării. Expresiile „orb de mînie", „înlemnit de frică", redau tocmai astfel de situații.

Faptul că uneori emoțiile sînt atît de puternice încît inhibă reacțiile mai adecvate, lăsînd active numai anumite reflexe necondiționate de apărare pasivă (omul încremenește sau o ia la fugă de frică), nu înlătură caracterul adaptiv al emoțiilor. Emoțiile foarte puternice dezorganizează — prin inducția negativă pe care o provoacă în scoarță activitatea intensă a regiunilor subcorticale — formele de conduită noi și fragile, lăsînd loc deprinderilor mai puternic automatizate și reacțiilor instinctive.

Multe emoții, ca de exemplu frica, mînia, apar de obicei atunci cînd stimulentul respectiv apare brusc și cînd pentru adaptarea față de el nu există modalități de reacție mai adecvate, superioare. Pe măsură ce aceste modalități se formează, reacțiile emotive inițiale slăbesc sau dispar.

Problema care se pune nu este, așadar, aceea de a forma oameni lipsiți de emoții și sentimente, ci oameni cu sentimente puternice, variate, dar controlate de scoarță. Emoțiile pot îngreuia formele mai complexe de adaptare numai în măsura în care rolul de control al scoarței asupra activității regiunilor subcorticale este insuficient. Altfel, în mod normal, activitatea centrilor subcorticali constituie o sursă de energie pentru activitatea scoarței. Din această cauză, activitatea omului însuflețit de sentimente este plină de energie.

Orice muncă, mai ales dacă este dificilă, presupune entuziasm, dragoste de muncă. Rolul mare al sentimentelor în activitatea de cunoaștere a fost subliniat și de V. I. Lenin. „Fără

---

[1] În psihologie s-a făcut distincție între emoțiile tonice, numite și stenice, și emoțiile depresive, astenice. Depresiunea este mai frecventă în frică, tristețe, iar tonicitatea în mînie. Se poate întîmpla, însă, ca același sentiment să fie stenic în unele situații și astenic în altele. Frica poate uneori să aibă un caracter tonic, să mărească energia omului, dar alteori, în alte condiții, frica poate să aibă un caracter depresiv, să scadă energia de luptă.

«emoții umane» — spunea el — niciînd n-a existat, nu există și nici nu poate să existe *căutarea* adevărului de către om."

Procesul educării sentimentelor este mult mai complex decît procesul instruirii copiilor, al formării diferitelor deprinderi.

Educarea sentimentelor nu se poate face pe calea explicării, fie ea chiar repetată, a sentimentelor pe care copilul ar trebui să le trăiască sau să nu le trăiască. Într-un astfel de caz se poate întîmpla ca elevul să știe foarte bine să explice ce atitudine ar trebui să ia într-o situație sau alta, dar ca el să se comporte totuși cu totul diferit.

Pentru a dezvolta sentimentele, este nevoie ca educatorul să creeze situații care să le favorizeze apariția. Calea cea mai sigură, de exemplu, pentru a dezvolta sentimentele tovărășești este de a da copilului ocazia repetată de a ajuta, într-o împrejurare sau alta, pe colegii săi. Mulțumirea pe care copilul o va simți văzînd roadele ajutorului său va constitui un imbold pentru a repeta această acțiune și astfel se dezvoltă sentimentul tovărășiei și prieteniei.

Patriotismul socialist și internaționalismul proletar nu se dezvoltă prin simple discuții despre importanța acestui sentiment. O condiție pentru dezvoltarea sentimentului patriotic este cunoașterea țării — a frumuseții și bogățiilor ei — a istoriei muncii și luptei poporului pentru înflorirea patriei, cunoașterea comorilor culturale, a realizărilor actuale, recunoașterea egalității depline între popoarele altor țări, realizarea ideii prieteniei între popoare etc.

Condiția de bază a dezvoltării sentimentului patriotic, ca și a oricărui alt sentiment, este legarea trăirilor subiective cu activitatea copilului. Sentimentele copilului nu trebuie să se mărginească la simple trăiri subiective, ci să fie traduse în acțiune. În caz contrar trăirile emotive se vor reduce la simple sentimentalisme, la efuziuni verbale.

Dezvoltarea expresiei emoțiilor și sentimentelor. În seria multiplelor reacții care au loc în cazul emoțiilor există și unele reacții care, fiind vizibile — de exemplu mișcările mușchilor feței, înroșirea sau îngălbenirea pielii, hipersecreția glandelor lacrimare sau sudoripare, mișcările corpului etc. — constituie expresii ale emoțiilor și sentimentelor. Pe baza lor noi ne putem da seama în mare măsură de emoțiile trăite de cei din jurul nostru.

La baza mișcărilor expresive stau — ca și la baza reacțiilor emotive în general — anumite reflexe necondiționate. Aceasta o

dovedește faptul că expresiile emoționale adecvate se pot observa și la copiii orbi din naștere, care nu le-au putut imita.

La copilul mic mimica plînsului, zîmbetul care apare la început în mod spontan, atunci cînd copilul se află în stare fizică bună, sînt foarte expresive și anterioare oricărei învățări.

Totuși, la om mișcările expresive nu se reduc la mișcările instinctive. Expresiile au dobîndit și o funcție socială, de comunicare a sentimentelor și sînt supuse unui anumit control cortical, se îmbogățesc cu o serie de mișcări expresive învățate.

În plus, copilul învață, cum am mai văzut, să-și stăpînească anumite expresii ale emoțiilor. Măsura în care expresiile emoțiilor pot fi stăpînite depinde de dezvoltarea inhibiției condiționate, de deprinderile formate în această direcție etc.

Copilul își însușește de mic valoarea de comunicare a expresiilor emoționale. Este un fapt știut că un copil care s-a lovit plînge mult mai tare dacă este cineva în jurul său, mai ales dacă persoana respectivă manifestă compasiune pentru suferința lui.

Copilul foarte de timpuriu învață să recunoască expresiile emoționale ale celor din jur (mimica — expresia feței — mai repede decît mimica vocală). Astfel, pe baza fotografiilor, copiii de 3 ani pot recunoaște rîsul. Expresia de mînie nu este recunoscută, însă, în fotografie, înainte de 7 ani, iar expresia de frică pe la 10 ani.

Educația nu trebuie să neglijeze nici acest aspect al vieții emotive. Copilul trebuie să-și însușească formele de exprimare a emoțiilor acceptate social. Muzica, dansul, citirea expresivă a poeziilor și povestirilor joacă un rol important în această privință. Expresiile sentimentelor devin în acest fel mult mai nuanțate, mai subtile, am putea spune mai estetice.

De asemenea, copilul trebuie deprins cu o anumită stăpînire în ceea ce privește intensitatea și oportunitatea manifestării emoțiilor și sentimentelor sale.

PARTEA a IV-a

ANALIZA PSIHOLOGICĂ A ACTIVITĂȚII COPILULUI

Capitolul XI

ACTIVITATEA VOLUNTARĂ

Noțiuni generale despre voință. Dezvoltarea activității voluntare la copii pînă la vîrsta școlară. Particularitățile activității voluntare la copiii de vîrstă școlară mică. Formele negative de manifestare a voinței la copii și lupta împotriva lor

1. Noțiuni generale despre voință

Activitatea omului nu se desfășoară la întîmplare, ci este stimulată de anumite *motive* și orientată spre realizarea unor *scopuri* dinainte stabilite. În procesul activității omul urmărește satisfacerea trebuințelor sale materiale și social-culturale (motivele activității), prin obținerea unor anumite rezultate (scopurile activității). De pildă, muncitorul lucrează în fabrică și se străduiește să ridice productivitatea muncii; elevul învață în școală și se silește să-și însușească temeinic cunoștințele pentru a promova clasa.

Realizarea scopurilor fixate presupune elaborarea unui *plan* cu ajutorul gîndirii și apoi punerea lui în aplicare printr-o serie de *fapte* și *acțiuni* conștiente prin care omul se apropie tot mai mult de obiectivul urmărit. Chiar dacă în calea scopului se ivesc obstacole, omul caută să le învingă depunînd eforturi. De pildă, promovarea clasei cere învățătură sistematică, iar aceasta nu se desfășoară fără greutăți și eforturi, cărora elevul trebuie să le facă față. Prin urmare, *prin activitatea voluntară a omului se înțelege acea activitate care este orientată spre realizarea unor scopuri conștient stabilite și care cer eforturi susținute pentru a se înlătura obstacolele ce se ivesc în calea îndeplinirii lor.* Voința omului constă în capacitatea lui de a săvîrși acțiuni conștiente, planificate și orientate spre scopuri determinate.

Ca orice fenomen al lumii obiective, voința omului este și ea *determinată cauzal.* Omul nu face nimic fără o cauză deter-

minată. Motivele și scopurile activității voluntare își au izvorul în condițiile externe obiective ale vieții omului. Tot ceea ce face omul și tot ceea ce îl împinge la acțiune este determinat, în ultimă analiză, de reflectarea lumii materiale în creierul său. Capacitatea omului de a acționa conștient, determinată de cauze obiective, s-a dezvoltat în procesul evoluției istorice îndelungate, ca rezultat al condițiilor sale sociale de existență și al adaptării sale la mediu, prin transformarea obiectelor și fenomenelor naturii în procesul muncii colective. În aceasta constă deosebirea esențială între om și animale. Omul transformă natura și prin aceasta se transformă pe sine însuși (K. Marx). Așadar, *voința este un produs al dezvoltării social-istorice a omului.*

Recunoașterea determinării cauzale a acțiunilor omului nu înseamnă negarea libertății lui în luarea hotărîrilor și în ducerea lor la îndeplinire. Libertatea voinței nu constă în independența ei față de legile naturii, ci în cunoașterea acestor legi, lucru fără de care nu e posibilă stăpînirea naturii în folosul omului. Nu se poate spune că este liber omul care acționează la întîmplare, arbitrar, fără judecată, fără cunoașterea mijloacelor și aprecierea rezultatelor (urmărilor) faptelor proprii. Numai acela este liber care acționează pe baza unor motive și scopuri pe care le găsește n e c e s a r e și tocmai de aceea acționează în conformitate cu ele.

De pildă, elevul poate să aleagă între jocul atractiv și învățătura mai puțin plăcută pentru că cere efort. Libertatea lui nu se exprimă în faptul că el s-a decis pentru joc deși temele nu sînt încă pregătite, ci în *hotărîrea* de a-și pregăti dintîi lecțiile pe baza *înțelegerii necesității* de a-și îndeplini conștiincios îndatoririle școlare. În acest caz, acțiunea elevului are la bază o motivație socială superioară. Ea nu se întemeiază pe impulsuri, atracții și dispoziții momentane, ci pe cunoașterea urmărilor negative rezultate din neglijarea studiului : goluri în cunoștințe, observații din partea învățătorului, oprobriul colectivului clasei etc.

Activitatea voluntară a omului este prin natura ei o activitate reflexă. La fel ca și întreaga activitate psihică, *voința este rezultatul activității reflexe a creierului.*

Mecanismul fiziologic al activității voluntare îl constituie sistemul complex de legături nervoase temporare ce se formează în scoarța emisferelor cerebrale. Un rol determinant în acțiunile voluntare îl joacă al doilea sistem de semnalizare, care prin funcțiunea lui reglatoare face posibilă efectuarea acestor acțiuni pe baza unui plan mintal, dinainte elaborat în vederea realizării scopului stabilit conștient. Ca stimulenți verbali, cuvintele se asociază, după principiul legăturilor nervoase temporare, cu mișcările și lanțurile de mișcări. Pronunțarea cu voce tare a

cuvintelor sau formularea lor în gînd (limbaj interior), pune în stare de activitate celulele chinestezice ale analizatorului motric. Impulsiunile nervoase apărute aici se dirijează pe calea piramidală la neuronii motrici (din bulb sau măduva spinării), ajung la musculatura scheletică și, în acest fel, se produce mișcarea respectivă denumită prin cuvînt.

Întotdeauna omul își formulează verbal scopul acțiunii după care urmează executarea ei. Cuvîntul joacă nu numai rolul de declanșator al mișcărilor și acțiunilor, ci și rolul de frenator. (De pildă, copilului i se spune la început că este „interzis" să facă ceva, iar mai tîrziu el însuși formulează verbal hotărîrea de a se abține de la vreo acțiune nepermisă.)

Prin urmare, *mecanismul fiziologic al activității voluntare rezidă în funcțiunea reglatoare a celui de-al doilea sistem de semnalizare care exercită o influență excitativă sau inhibitivă asupra activității musculaturii scheletice și a altor sisteme eferente.*

Din punctul de vedere al structurii sale, conduita omului se compune din diferite *activități* (joc, învățare, muncă), iar acestea se compun la rîndul lor din *acțiuni,* care pot fi *simple* sau *complexe.* Acțiunile conțin ca elemente constitutive *actele* și *mișcările.* În desfășurarea acțiunii voluntare distingem mai multe etape: fixarea scopului, lupta motivelor, luarea hotărîrii și executarea ei. În acțiunile voluntare simple, cele patru etape nu se diferențiază net, așa cum se prezintă lucrurile în acțiunile voluntare complexe.

2. Dezvoltarea activității voluntare pînă la vîrsta școlară

Voința nu este o însușire psihică înnăscută. Ea se dezvoltă în procesul activității, sub influența educației și pe măsura acumulării experienței personale de către copil. Voința diferă calitativ de la o vîrstă la alta, în funcție de aspectul calitativ al activității predominante a copilului. La început, în dezvoltarea mișcărilor voluntare predomină trebuințele organice ale copilului, ulterior predomină percepțiile și reprezentările și în cele din urmă rolul hotărîtor îl deține gîndirea și limbajul. De la o vîrstă la alta, motivele și scopurile activității se schimbă, în funcție de puterea de proiectare pe plan mintal a acțiunii. O dată cu aceasta crește capacitatea de a depune efortul voluntar cerut de obstacolele externe sau interne. La început, scopurile mișcărilor sînt nemijlocite: ele apar în prezența obiectului, iar după aceea — a reprezentării lui. Cu timpul, scopurile mișcărilor și acțiunilor sînt semnalizate verbal, obiectul nefiind de față.

Înainte de a fi în stare să execute acțiuni voluntare pe baza unor scopuri conștient fixate, copilul trebuie să învețe să-și stăpînească mișcările pentru a le executa voluntar. În dezvoltarea activității voluntare, mișcările preced acțiunile. Procesul de stăpînire a mișcărilor propriului corp — a mîinilor, picioarelor, capului, trunchiului, ochilor etc. — nu se produce dintr-o dată. Copilul învață să execute mișcările treptat și ele devin voluntare numai în măsura însușirii lor. Cu cît o mișcare este mai bine învățată cu atît ea se supune mai ușor voinței (M. I. Secenov).

Copilul manifestă încă de timpuriu o serie de reacții motrice legate de satisfacerea trebuințelor sale organice. Venind în contact cu sînul mamei, copilul îl prinde cu gura și începe să-l sugă energic (reflexul necondiționat al suptului). Mai tîrziu, cînd copilul vede sticluța cu lapte, întoarce capul, întinde mîinile și deschide gura. Faptul se explică prin aceea că, ori de cîte ori în cîmpul vizual al copilului apare sticluța cu lapte, urmează satisfacerea trebuinței de hrană. În procesul repetării nenumărate, mișcările devin mai bine orientate și mai coordonate, încît duc mai bine la atingerea scopului.

În perioada sugarului și chiar la vîrsta antepreșcolară, mișcările copilului se dezvoltă în procesul deservirii lui de către adult. Este foarte important ca, în actul deservirii copilului, adultul să folosească procedeele care să-i provoace *reacții primare pozitive* și să evite pe acelea care ar putea provoca *reacții negative*. În cazul din urmă, la copil se dezvoltă o atitudine negativă față de actul satisfacerii unor trebuințe elementare: alimentarea, spălatul ochilor, curățitul nasului etc. Faptul se explică fiziologic prin posibilitatea formării timpurii a reflexelor condiționate de apărare la copil, față de stimulenții cu efect neplăcut (mîncarea fierbinte care produce arsuri, apa rece, săpunul care intră în ochi etc.).

Tot pe baza trebuinței organice de hrană se dezvoltă la copil unele mișcări legate de actul alimentării: ținerea în mînă a sticluței, băutul, mușcarea pîinii, masticarea ei etc. Toate aceste mișcări sînt destul de complexe și trebuie învățate. Dar și mai complexe sînt mișcările implicate în actul folosirii lingurii: ținerea ei în mînă, luarea supei din farfurie, ducerea lingurii la gură fără a vărsa conținutul etc. Aici se cer o serie de mișcări coordonate ale degetelor, brațului, capului, gurii. Copilul trece printr-o adevărată „școală" pînă ce le învață.

Copilul manifestă de timpuriu o *tendință firească spre independență*. În jurul vîrstei de 1 an, punînd mîna pe cană sau lingură, copilul nu se lasă ajutat, ci vrea să bea și să mănînce singur. Această tendință a copilului nu trebuie îngrădită. Ajutîndu-l pe copil, adultul trebuie să-l învețe cum să folosească în mod corect lingura, cana, furculița etc. Dacă adulții fac greșeala de a îngrădi tendința spre independență a copilului, cu timpul, acesta se obișnuiește în toate împrejurările (uneori pînă la vîrsta preșcolară și chiar școlară mică) să le ceară celor în vîrstă să-i

satisfacă trebuințele și dorințele, în vreme ce deprinderile de autoservire de mult trebuiau să fie formate și consolidate. Această lipsă de *inițiativă* este efectul unei educații greșite.

În dezvoltarea mișcărilor coordonate și fin diferențiate ale copilului la vîrsta de 1—3 ani, un important rol îl joacă *acțiunile cu obiectele.* Aceste acțiuni conțin, într-o formă extrem de simplă, toate elementele structurale ale actului voluntar. Găsim aici năzuința copilului spre un scop (obiectul dorit din față) ; realizarea scopului cere unele eforturi condiționate de existența obstacolelor (distanța la care se află obiectul trebuie cucerită). Copilul învață mișcările și acțiunile în procesul mînuirii obiectelor și astfel devine stăpîn pe modul lor de întrebuințare (funcția socială). Copilul își însușește funcția socială a obiectelor sub *îndrumarea adultului* (demonstrarea și explicarea), mai cu seamă datorită faptului că acesta îi *cere să execute mișcările într-un mod determinat.*

Sistemul verbal pe care copilul antepreșcolar și-l însușește intensiv începe să joace un rol important în dezvoltarea mișcărilor. Desigur, copilul poate să învețe mișcările și pe baza *imitației* (perceperea nemijlocită a mișcărilor demonstrate de adult). *Dar cu adevărat voluntare pot să devină mișcările și noțiunile numai pe baza declanșării și a reglării lor verbale.* Prin limbaj, copilul își formulează scopul („ce vrea anume"), schițează planul de acțiune („va pune un scaun lîngă dulap ca să ajungă la cană"), apreciază eventualele obstacole ivite („scaunul e prea scund, iar cana e prea sus") și cumpănește asupra altor mijloace pentru a ajunge la obiectiv.

La diferite niveluri de dezvoltare a sistemului verbal, mișcările și acțiunile copilului au un diferit grad de *intenționalitate și independență.* La vîrsta antepreșcolară, pe lîngă denumirea obiectelor, copilul învață și *denumirea mișcărilor* prin care își stăpînește propriul său corp cît și obiectele din jur („vino la mama", „închide ochișorii", „deschide gura", „închide ușa" etc). În această fază, copilul acționează după „instructajul adultului". Este faza care premerge executarea mișcărilor și a acțiunilor în mod independent. Dar ceea ce copilul face la început sub îndrumarea verbală a adultului, mai tîrziu, cum vom vedea la vîrsta preșcolară, va începe să facă și din *inițiativă proprie,* pe baza semnalelor verbale, proprii.

Caracteristica generală a mișcărilor și acțiunilor antepreșcolarului rezidă în următoarele : ele sînt impulsive, puțin coordonate, executarea lor cere un mare consum de energie și timp.

La vîrsta preșcolară, mișcările și acțiunile copilului ating noi trepte de dezvoltare. Motivele și scopurile acțiunilor încep să se elibereze de elementele percepției, conduita copilului cîștigă în orientare și planificare, iar mijloacele de realizare a scopului se perfecționează.

La vîrsta preşcolară mică, acţiunile copilului mai păstrează unele elemente care le apropie de acelea ale antepreşcolarului. Copilul, după ce se apucă, de pildă, să aşeze cuburile, părăseşte această activitate, dacă vede ceva atractiv la un alt copil. Caracterul *fluctuant* al scopului întîlnit la această vîrstă se explică prin emotivitatea deosebită a copilului, prin nivelul relativ slab de dezvoltare a reprezentărilor, a căror prezenţă este necesară în realizarea intenţiilor, oricît de modeste ar fi ele. Motivele imediate ale activităţii se succed şi se înlocuiesc foarte repede, ceea ce exclude continuitatea activităţii pe linia unui scop stabil.

La vîrsta preşcolară mijlocie şi mai ales mare se accentuează şi se intensifică funcţia reglatoare a sistemului verbal asupra conduitei copilului. Acum are loc procesul de organizare *independentă a activităţii pe baza semnalizării verbale proprii a copilului.* În acest fel, *limbajul intern al copilului devine mecanismul esenţial al dezvoltării conduitei sale voluntare* (cercetările lui L. S. Vîgotski, A. R. Luria, A. A. Liublinskaia ş. a.).

Datorită rolului reglator al sistemului verbal, conduita copilului preşcolar devine mai *disciplinată.* Însuşindu-şi regulile de comportare civilizată, el caută să le respecte cu stricteţe şi „reclamă" educatoarei abaterile pe care le observă la alţi copii. Aceste reclamaţii nu au un caracter de „pîră", ci exprimă dorinţa vie a copilului de a vedea confirmate verbal regulile însuşite şi aplicate apoi fără abatere în practică (cercetările întreprinse de Gorbaceva [1]). Tot la această vîrstă, copilul manifestă mai multă *iniţiativă* şi *perseverenţă* în realizarea scopurilor sale. El manifestă tendinţa accentuată de a înlătura prin „puteri proprii" obstacolele ce se ivesc în joc, în construcţie, desen, modelaj etc. De asemenea, preşcolarul face paşi însemnaţi în direcţia dezvoltării *stăpînirii de sine:* învaţă să-şi frîneze mai bine dorinţele, în vederea obţinerii unor rezultate mai îndepărtate. Toate aceste calităţi de voinţă încep să se constituie la preşcolar în activitatea de joc şi în activităţile obligatorii.

Pentru dezvoltarea voinţei preşcolarului, nu sînt de mai mică importanţă diferitele însărcinări pe care el le are de îndeplinit în grădiniţă (îngrijirea colţului naturii vii, păstrarea în rînduială a hainelor în vestiar, aşezarea jucăriilor în ordine etc.) şi în familie. Aici, el poate fi atras în îndeplinirea unor sarcini mărunte (ajutor dat mamei, diferite cumpărături din prăvălie), care îi dezvoltă simţul de răspundere, făcîndu-l părtaş la grijile familiei. În cursul îndeplinirii acestor sarcini, preşcolarul învaţă să ducă pînă la capăt scopurile fixate la început de către adult, iar mai tîrziu de către sine însuşi.

---

[1] V. A. Gorbaceva, *Kosvoeniiu pravil povedaniia detimi doşkolnogo vozrasta,* „Izvestia A. P. N. R.S.F.S.R.", I, 1945.

3. Particularităţile activităţii voluntare la copiii de vîrstă şcolară mică

Activitatea predominantă a vîrstei fiind învăţătura, ea ridică în faţa şcolarului o serie de cerinţe şi îndatoriri care devin factori hotărîtori în dezvoltarea voinţei lui. Aceste cerinţe privesc atît activitatea din clasă, cît şi aceea de acasă a şcolarului. Nu numai în şcoală, dar şi acasă elevul trebuie să înveţe, fiindu-i permis să se joace după ce şi-a pregătit lecţiile.

Învăţătura se răsfrînge pozitiv în primul rînd asupra laturii voluntare a proceselor de cunoaştere. Perceperea materialului verbal şi intuitiv supune la exerciţiu spiritul de observaţie al elevului. Nu este de ajuns ca elevul să audă ceea ce spune învăţătorul, ci trebuie să şi *asculte cu atenţie* expunerea pentru a putea înţelege şi memora ; nu este de ajuns ca elevul numai să privească materialul intuitiv, ci trebuie să şi *vadă,* să cerceteze cu atenţie cele arătate de învăţător. În felul acesta, se dezvoltă la şcolarul mic *atenţia voluntară* şi *observaţia* — ca formă superioară de percepere planificată şi controlată a obiectelor şi fenomenelor. Eforturi voluntare trebuie să depună elevul şi în *memorarea* şi *reproducerea* materialului de învăţat, în *înţelegerea* temelor pentru acasă şi rezolvarea problemelor de natură diferită. În felul acesta, *în procesul depunerii eforturilor de a-şi stăpîni propriile procese intelectuale, la elev se dezvoltă latura voluntară a proceselor respective.*

Prezintă o deosebită importanţă pedagogică faptul cunoaşterii de către învăţător a particularităţilor de vîrstă ale observaţiei, atenţiei, memoriei, gîndirii şi vorbirii şcolarilor mici. După cum arată datele observaţiei şi ale cercetărilor experimentale, elevii nu se deprind dintr-o dată să-şi stăpînească propriile procese intelectuale. Mai cu seamă elevii din clasa I elementară nu ştiu să-şi *dirijeze atenţia* spre două sau mai multe obiective : să urmărească, de pildă, textul din manual şi să asculte în acelaşi timp ceea ce citeşte un alt elev din clasă. Se creează impresia că elevul este „absent" la lecţie, cînd în realitate el este foarte atent, însă atent numai la text sau numai la citirea altui elev. La fel, deşi depune însemnate eforturi pentru a reţine materialul de învăţat, şcolarul mic manifestă o tendinţă accentuată spre *memorarea şi reproducerea textuală* a lecţiei. El nu ştie încă să redea cele învăţate în *cuvinte proprii*. Lipsa unei „tehnici" de memorare se răsfrînge negativ asupra dezvoltării *gîndirii independente,* deoarece activitatea mintală a copilului *nu este orientată spre conţinutul de idei* al textului, ci spre reţinerea succesiunii frazelor şi a propoziţiilor. Astfel însuşit, materialul rămîne

neprelucrat, iar cunoștințele sînt asimilate formal. Rezolvarea problemelor de aritmetică necesită *stăpînirea proceselor gîndirii*, orientarea și reglarea activității mintale spre un anumit scop. La școlarii de vîrstă mică se constată și aici unele particularități psihologice.

Însușirea *regulilor de purtare* în clasă și în afară de școală prezintă o mare însemnătate pentru dezvoltarea voinței școlarilor de vîrstă mică. Purtarea disciplinată are o strînsă legătură cu *educarea la elevi a deprinderii de a-și controla propriile fapte și acțiuni*. Procesul disciplinării nu se reduce numai la respectarea „poziției de ascultare" în clasă, ci cuprinde cele mai variate forme ale activității elevului în clasă, acasă și pe stradă. Controlul voluntar al propriilor fapte și acțiuni presupune respectarea unui anumit regim de comportare și muncă, pe care școala și familia îl impune elevului pentru ca el să obțină anumite rezultate. În acest proces complex de disciplinare a elevului este implicată nu numai voința, ci și procesele intelectuale și sentimentele lui morale.

Datele experimentale arată că reprezentările și noțiunile elevului despre ceea ce este „bun" și „rău", „permis" și „nepermis" exercită o influență vădită asupra faptelor și acțiunilor lui voluntare. Se întîmplă uneori ca *înțelegerea greșită* a curajului, cinstei, tovărășiei, colectivismului să se răsfrîngă negativ asupra comportării elevilor. De pildă, înțelegînd greșit că a fi „bun tovarăș" înseamnă a nu da în vileag greșelile membrilor clasei, elevii ascund abaterile condamnabile pe care le comit unii dintre tovarășii lor și în acest fel susțin tacit indisciplina, copiatul, suflatul etc. (din cercetările lui Suhomlinski, Krutețki, Rubțova ș.a.).

Deprinderea de a controla propriile fapte și acțiuni nu se dezvoltă dintr-o dată la școlarii de vîrstă mică. În procesul dezvoltării acestei deprinderi apar unele particularități psihologice de vîrstă ce se cer a fi cunoscute de către învățător pentru conducerea și aplicarea măsurilor pedagogice. La școlarul mic actele de „indisciplină" adesea nu apar ca rezultat al încălcării *intenționate* a regulilor de purtare, ci din motive de ordin psihologic, explicabile prin nivelul de dezvoltare a activității psihice a școlarului. Dată fiind importanța educării disciplinei conștiente la elevi și a prevenirii cazurilor de indisciplină în școală, să ne oprim la cîteva forme de „indisciplină aparentă" și la motivele ce o determină.

Vîrsta școlară mică este vîrsta unei pronunțate *impulsivități și mobilități motrice și senzoriale*. Faptul se explică prin creșterea intensivă a organismului, care cere destindere și mișcare. Or, în clasă școlarul este pus în situația să stea ore întregi în nemișcare, ceea ce, evident, supune la greu efort inhibitor acti-

vitatea lui motrice. Este deci firesc ca în unele momente de uitare, lipsindu-i deprinderea de a-și controla faptele, școlarul să se agite în bancă, să se joace cu ustensilele școlare, contravenind astfel *involuntar* la regulele purtării în clasă. Tot prin aceasta se explică și faptul că, la sunetul clopoțelului de recreație, școlarii mici încep să alerge pe coridoare și scări, să țipe și să se agite în curte etc. (caz de inducție pozitivă). Desigur, învățătorul trebuie să țină neapărat seama de nevoia firească a școlarului mic, pentru cît mai multă mișcare. Dar această nevoie nu trebuie să fie satisfăcută într-un mod dezorganizat: prin țipete, alergătură, forfotă inutilă. Dacă destinderea prin mișcare, atît de necesară organismului în creștere, nu trebuie înnăbușită, în orice caz, ea trebuie dirijată printr-o activitate organizată în timpul recreației, de pildă prin jocurile de mișcare cu reguli. Dar și în orele de clasă există posibilități pentru satisfacerea nevoii de mișcare a școlarului, prin organizarea rațională a lecției, ținînd seama de principiul odihnei active: a alterna diferite activități — cititul cu scrierea, desenul cu perceperea materialului intuitiv (preferabil să fie examinat individual).

Disciplinarea impulsivității și a emotivității școlarului mic se realizează atît prin organizarea activității lui de joc, cît și prin aceea a învățăturii. Învățarea sistematică nu este posibilă dacă școlarul acționează numai sub influența impulsurilor sale momentane, dacă el nu este în stare să-și subordoneze faptele și acțiunile cu motivație emotiv-impulsivă, indicațiilor și cerințelor învățătorului. Tocmai în *procesul desfășurării activității de învățare se și dezvoltă la școlar deprinderea de a fi stăpîn pe faptele și acțiunile sale în scopul îndeplinirii îndatoririlor școlare.*

Mai ales la școlarii din primele clase elementare, „indisciplina aparentă" poate fi rezultatul particularităților *înțelegerii* și a *uitării* regulilor de purtare. Unii școlari mici nu înțeleg cerințele învățătorului și nici abaterile pe care le comit. De pildă, după ce elevii au terminat de rezolvat o problemă și învățătorul trece la explicare, unii școlari mai continuă să lucreze la problemă fără a-l asculta pe învățător. Aceasta întrucît ritmul activității lor este mai încetinit. Dacă însă învățătorul le atrage elevilor atenția asupra necesității de a respecta cerința mai sus amintită, obișnuit nu se mai ivesc astfel de abateri de la regulile purtării în clasă. Sînt apoi unii elevi care nu respectă cerințele învățătorului cînd acesta se adresează clasei în genere, iar nu lor personal. Aceasta, din cauza că elevii încă nu înțeleg că fac parte din clasă. Ei fac ceea ce spune învățătorul numai atunci cînd el li se adresează direct. (Fenomenul este caracteristic mai

mult vîrstei preşcolare mijlocii, dar se întîlneşte şi la şcolarii care n-au urmat grădiniţa.) De aceea este important ca atunci cînd învăţătorul se adresează clasei, să nu uite să explice că el se adresează şi fiecărui elev în parte.

Se întîmplă că şcolarii mici nu respectă regulile de purtare pentru simplul motiv că le uită. Faptul este explicabil. Venind la şcoală copilul primeşte atîtea cunoştinţe noi, încît nu le poate cuprinde pe toate în memorie. Trebuie însă ştiut că nu este de ajuns ca regulile de purtare să fie numai memorate, pentru ca astfel să şi devină norme de comportare obişnuite. *Şcolarul trebuie să se exerciteze sistematic în fapte de disciplină, controlînd acţiunile sale.* De aceea, învăţătorul nu se va mărgini numai la explicarea regulilor de purtare disciplinată, ci va exersa pe elevi în acţiuni cerute de disciplină, semnalînd toate abaterile fără întîrziere şi pretinzînd corectarea lor fără concesii. O mare importanţă educativă prezintă şi faptul ca învăţătorul să *aprecieze pozitiv sau negativ conduita elevilor, după cum ei se conformează sau se abat de la regulile de purtare.*

Unele cazuri de abatere de la disciplina şcolară se explică prin *sugestibilitatea* şcolarului mic, prin tendinţa lui spre *imitaţie.* Se întîmplă că, văzînd o faptă săvîrşită de un şcolar, contrarie regulilor prescrise de buna purtare, alţi şcolari încep s-o imite şi, în acest fel, indisciplina se extinde dacă învăţătorul nu intervine la timp. De aceea, învăţătorul trebuie să ţină permanent în cîmpul observaţiei sale clasa în întregime, pentru a nu da prilej ca unele abateri „nesancţionate" să prindă rădăcină şi să se generalizeze.

În dezvoltarea activităţii voluntare a şcolarilor mici, un rol deosebit de mare joacă colectivul clasei şi organizaţia de pionieri (pentru clasele III—IV). Colectivul îi ajută pe şcolari să-şi stabilească scopurile acţiunilor şi să aleagă mijloacele potrivite pentru realizarea scopurilor respective. Faptele şi acţiunile şcolarului sînt controlate de opinia colectivului, care prin atitudinea sa critică fereşte pe copil de la abateri. Tot sub influenţa colectivului se precizează şi se diferenţiază *motivele sociale* ale activităţii şcolarilor. De la clasele a III-a şi a IV-a — după cum arată cercetările psihologice — şcolarii încep să fie stimulaţi în acţiunile lor voluntare de un motiv social superior : lupta pentru onoarea colectivului (după datele lui Bojovici, Slavina etc.). Sentimentul răspunderii faţă de colectiv, care apare la această vîrstă şcolară, devine un important factor organizator al acţiunilor voluntare ale elevului. Prin colectiv, faptele şcolarului — felul cum învaţă, cum se comportă în clasă şi în afară de

școală — dobîndesc o apreciere pozitivă sau negativă: „sîrguincios", „disciplinat", „punctual" — sau „leneș", „nedisciplinat" etc. În acest fel, *colectivul orientează activitatea elevului și-l susține în depunerea eforturilor pentru învingerea greutăților ivite, în primul rînd, în calea sarcinilor legate de învățătură.*

Experiența școlii arată posibilitatea formării colectivului de elevi încă în primele două clase elementare și, în acest fel, necesitatea folosirii acestui important factor în educarea voinței școlarilor mici.

Formarea colectivului în primele două clase elementare este un proces foarte complex și de lungă durată. În clasa I elementară, elevii abia se cunosc iar regulile de purtare sînt în curs de însușire. Ei înțeleg în mod specific cerințele învățătorului, iar deprinderile de a-și controla faptele și acțiunile abia se formează. De aceea, și colectivul clasei se înfiripă treptat, iar controlul exercitat asupra membrilor colectivului (prin opinia publică) este la început inexistent.

În formarea colectivului în clasa I elementară se pot distinge cîteva momente caracteristice. În procesul comunicării se stabilesc, în primul rînd, *relații tovărășești cerute de regulile comportării civilizate* (respectul reciproc, evitarea încăierărilor etc). După aceea, pe măsura însușirii cunoștințelor și a formării deprinderilor, școlarii încep să înțeleagă faptul important că *sînt membrii unui singur colectiv,* că prin urmare faptele și acțiunile fiecărui elev au însemnătate pentru întreaga clasă. Numai după aceea, elevii se ridică la *înțelegerea unor scopuri mai generale, comune membrilor întregului colectiv* și astfel încep să-și subordoneze dorințele momentane intereselor colectivului. Acum apare în sînul colectivului ajutorul reciproc (cei bine pregătiți ajută pe cei rămași în urmă la învățătură) și satisfacția pentru succesele obținute de membrii colectivului la învățătură (după datele aduse de Volokitina).

Se înțelege că formarea colectivului nu se produce de la sine, ci numai sub îndrumarea învățătorului.

Faptele și acțiunile voluntare ale școlarului de vîrstă mică se dezvoltă nu numai la orele de clasă, ci și prin activitatea desfășurată de el acasă. Mai cu seamă pregătirea sistematică a lecției în cadrul regimului de acasă duce la formarea și întărirea voinței școlarului. Pregătirea lecțiilor cere eforturi și numai prin eforturi se poate educa o voință puternică. De aceea, *școlarul trebuie să-și pregătească independent temele, pentru că a-l scuti de eforturi înseamnă a renunța la cel mai important mijloc de educare a voinței școlarului.* Pregătirea independentă a lecțiilor cere cunoașterea unui șir de procedee de lucru pe care școlarul și le însușește treptat. Este foarte important ca învățătorul să explice elevilor nu numai *ce* trebuie să învețe, ci și *cum* să învețe. Învățătorul îi va ajuta pe școlari să învețe cum să-și *planifice* ordinea de pregătire a lecțiilor, le va cere să repete tema și modul de executare a acesteia.

Datele experimentale arată că atunci cînd unor şcolari din clasa a III-a elementară li s-a dat o temă pentru acasă şi în prealabil li s-a cerut s-o *repete* şi să spună *cum* şi *cînd* ea va fi îndeplinită (deci planificarea activităţii), rezultatele au fost cu mult mai bune decît în cazul în care elevilor li s-a dat doar tema fără s-o repete şi să planifice îndeplinirea ei (cercetările făcute de L. S. Slavina). Cu atît mai mult, repetarea temei, a modului şi a timpului de execuţie este mai necesară în cazul elevilor din clasele I—II.

Cînd tema presupune noi procedee de rezolvare, învăţătorul va stărui în mod deosebit în clasă pînă ce se va convinge că elevii se orientează şi sînt stăpîni pe procedeele respective. În această privinţă, învăţătorul nu trebuie să se abată de la principiul cunoscut: *ceea ce azi elevul poate să facă numai cu ajutorul adultului, mîine va fi în stare s-o facă şi singur.* Or, în practica pedagogică se întîlnesc cazuri cînd se presupune că ceea ce elevul n-a reuşit să înţeleagă cu ajutorul învăţătorului în clasă va fi în stare să înţeleagă şi să realizeze singur acasă. Această practică este în vădită contradicţie cu teza privitoare la rolul conducător al educaţiei în dezvoltarea psihică a copilului şi, deci, şi a acţiunilor sale voluntare. Pentru dezvoltarea calităţilor de voinţă, cum ar fi iniţiativa, perseverenţa, spiritul de organizare şi disciplina în muncă, simţul de răspundere etc. — pregătirea sistematică a lecţiilor de către şcolar acasă prezintă o deosebită însemnătate.

În îndeplinirea temelor pentru acasă apar unele particularităţi de vîrstă la şcolarii mici. Şcolarul din primele clase elementare este un executant sîrguincios şi chiar pedant al îndrumărilor verbale date de învăţător. De multe ori, el nici nu se străduieşte să înţeleagă pentru ce lucrurile trebuie făcute într-un fel şi nu în altul. (Dovadă că limbajul extern nu s-a „interiorizat" încă în suficientă măsură pentru a deveni un factor reglator al conduitei independente a şcolarului.) Pentru el, învăţătorul este suprema autoritate şi tot ceea ce el spune este bine spus şi trebuie executat fără abatere. Justificarea obişnuită a faptelor sale şcolarul mic o exprimă adesea prin formula: „Pentru că aşa a spus tovarăşul învăţător".

În general, şcolarii mici îndeplinesc cu multă sîrguinţă şi conştiinciozitate lecţiile acasă, considerînd că aceasta este o importantă datorie a lor. Cînd vin la şcoală, ei se adună în grupuri înainte de începerea lecţiilor şi discută cu viu interes asupra felului cum şi-au pregătit temele. Nu rămîn indiferenţi la lauda şi dojana învăţătorului, în raport cu gradul de sîrguinţă în îndeplinirea temelor. Totuşi, dat fiind faptul, după cum s-a văzut mai sus, că memoria şcolarilor mici nu este suficient dezvoltată, ei uită adesea să îndeplinească în întregime temele pentru acasă.

Mai ales atunci cînd trec de la o clasă la alta și încep să-și însușească elementele unor discipline cu totul noi, se întîmplă că, deși învățătorul le dă teme pentru acasă, majoritatea elevilor totuși nu le îndeplinesc, întrucît pînă atunci ei nu au lucrat la astfel de teme și deci cred că nu este necesar să le facă.

Dezvoltarea voinței nu se încheie la vîrsta școlară mică, ci continuă și la vîrsta școlară mijlocie și mare, dobîndind noi particularități specifice, datorită noului conținut al procesului instructiv-educativ și noilor forme de învățătură.

4. Formele negative de manifestare a voinței la copii și lupta împotriva lor

Formele negative de manifestare a voinței — cum ar fi: capriciile, încăpățînarea, negativismul, lenea, minciuna etc. — nu sînt înnăscute, ci sînt rezultatul educației greșite din familie și școală. Aceste particularități negative ale voinței nefiind date de la natură se pot înlătura prin reeducarea copilului. Pentru aceasta se cere însă cunoașterea cauzelor ce le produce, a mijloacelor de prevenire și a metodelor de luptă împotriva lor. Să le examinăm pe rînd.

Capriciile mai frecvent se întîlnesc la copiii de vîrstă antepreșcolară și preșcolară, decît la copiii de vîrstă școlară mică.

La copiii de vîrstă antepreșcolară, capriciile apar adesea înainte de culcare, în timpul alimentării, îmbrăcatului, dezbrăcatului, spălatului de dimineață, plimbărilor etc.

De pildă, deși este obosit, copilul manifestă capricii înainte de culcare și nu adoarme, ci povestește, se agită, aleargă etc. Faptul acesta se explică fiziologic prin legile inducției negative a proceselor nervoase fundamentale. Respectarea cu strictețe a regimului somnului (așezarea copilului pentru somn la aceleași ore) duce la dispariția acestui fenomen. Aceasta se explică prin faptul că la copil se formează reflexul condiționat față de timpul cînd el se culcă și în felul acesta el adoarme fără a mai manifesta capricii. De asemenea, respectarea cu strictețe a orelor de masă, plimbare, joc, învățătură, duce la dispariția capriciilor și previne apariția lor.

De regulă, capricioși sînt acei dintre copii care nu și-au însușit la timpul potrivit deprinderile necesare și în consecință așteaptă să fie serviți de către adulți.

Capriciile apar și la unii copii de vîrstă preșcolară, mai ales la cei care sînt răsfățați de părinți, cînd toate dorințele lor sînt satisfăcute chiar înainte de a fi fost exprimate. Acestor copii părinții le oferă felurite distracții, le cumpără numeroase jucării și cu toate acestea copiii nu se ocupă cu ele și sînt adesea plictisiți. Prezența jucăriilor nu este încă suficientă pentru a-l atrage

pe copil. Jucăriile îl atrag pe copil *numai în măsura în care el le poate folosi în jocurile sale,* altfel el foarte repede le strică.

Forme des întîlnite de manifestare a capriciilor la copiii preșcolari răsfățați de părinții lor, sînt plînsul și țipetele. Copiii s-au obișnuit să nu li se pună stavilă dorințelor lor și de aceea cînd întîlnesc un refuz din partea adulților își manifestă capriciile. Plînsul și țipetele, în cazul dat, devin un mijloc de a obține cele dorite de către copil. De regulă, copiii devin capricioși numai în prezența acelor persoane — mama, tata, bunica — de la care sînt siguri că vor obține ceea ce doresc. În alte împrejurări, acești copii nu sînt capricioși (în grădiniță, în vizită la străini), pentru că știu bine că prin lacrimi și țipete nu vor obține nimic.

Căile de prevenire a capriciilor și metodele de luptă împotriva manifestării lor constau înainte de toate *în organizarea sănătoasă a vieții copilului și în educarea la copii a „tehnicii frînelor"* (A. S. Makarenko). Copilul trebuie obișnuit de timpuriu să se stăpînească și să nu dorească mai mult decît ceea ce îi este îngăduit vîrstei lui. Nimic nu este mai dăunător decît a dezvolta la copil convingerea că nimic nu i se refuză. Cele mai bune mijloace de influențare educativă a unui copil capricios nu sînt rugămințile părinților sau lămuririle asupra părților lui negative, ci pe de o parte luarea unei atitudini de indiferență față de manifestările capricioase, iar pe de altă parte, perseverarea în exigențe privind organizarea rațională a vieții și activităților copilului.

Cauzele și formele *încăpățînării* copiilor sînt de natură diferită, dar în cele mai multe cazuri ele trebuie căutate și explicate prin greșelile de educație din familie și școală. Tendința spre *independență* la copil se dezvoltă o dată cu vîrsta. În unele familii, părinții vin în întîmpinarea tuturor dorințelor copilului și astfel îl obișnuiesc să pretindă orice lucru, iar refuzul aduce după sine încăpățînarea la copil. În alte familii, dimpotrivă, părinții, fără a-l înțelege pe copil, îi îngrădesc toate mișcările și dorințele lui firești, ba chiar îl tratează cu brutalitate. Folosind astfel de procedee, părinții anihilează voința copiilor. Unii dintre copiii care sînt mai perseverenți luptă împotriva îngrădirii adulților, își apără libertatea tocmai în forma aceasta specifică a încăpățînării mai mult sau mai puțin îndîrjite. Copilul încăpățînat refuză „din principiu" să facă ceea ce îi cere adultul, chiar dacă vede absurditatea atitudinii sale. Încăpățînarea este un fenomen întîlnit la preșcolarii din grupa mare, la școlarii de toate vîrstele și chiar la unii adulți.

Trebuie făcută distincția între încăpățînarea ca rezultat al educației greșite și ca o însușire negativă a voinței, față de încăpățînarea „aparentă", care se manifestă numai în unele împrejurări în viața copilului. De pildă, părinții obișnuiesc să pună pe copii să recite poezii în fața străinilor. Unii copii refuză să asculte pe părinți, dar nu din încăpățînare ci din cauza timidității lor. În acest caz, o situație nouă pentru copil — prezența străinilor — a exercitat o acțiune inhibitivă asupra copilului. La fel, la vîrsta școlară mică, unele forme de comportare pot lua aspectul „încăpățînării", fără ca în realitate copilul să fie încăpățînat. De aceea, prezintă importanță faptul ca învățătorul să țină seama de particularitățile temperamentale ale școlarilor pentru a nu vedea încăpățînarea acolo unde ea în realitate nu există.

La vîrsta școlară mică, încăpățînarea se manifestă în unele cazuri față de învățător, cînd acesta pune copilului o notă proastă sau îl dojenește. Elevul „se supără" pe învățător și nu mai învață dinadins, exprimîndu-și astfel protestul și nemulțumirea [1]. În parte, această atitudine greșită a elevului se explică și prin faptul că el nu înțelege încă semnificația notei. În primele clase elementare, copiii cred că nota depinde exclusiv de învățător. Este important de aceea să li se explice școlarilor mici că nota „bună" sau „proastă" depinde de ei — de felul cum ei învață și se străduiesc să-și însușească cunoștințele.

Așadar, originea încăpățînării copiilor, indiferent de formele în care ea se manifestă, trebuie căutată în greșelile de educație din familie și școală. *Cea mai bună metodă de reeducare a copiilor încăpățînați constă în a le impune anumite obligații potrivit cu posibilitățile îndeplinirii lor și a le cere îndeplinirea fără nici o concesie.* Avînd în față anumite scopuri și greutăți legate de realizarea acestora, copilul se va deprinde să fie stăpîn pe sine însuși și în acest fel i se va dezvolta una dintre componentele importante ale voinței. În cazul încăpățînării, care apare ca o formă de apărare a independenței copilului și a cărei origine trebuie căutată în tratarea lui brutală în familie, metoda de reeducare va fi alta. În loc să i se interzică în mod categoric copilului ceea ce vrea să facă, este mai indicat ca adultul să-l lămurească, să se apropie de el și să-i cîștige încrederea. Atitudinea de protest a copilului va dispare în măsura în care el va înțelege necesitatea îndeplinirii îndatoririlor care aduc inevitabil anumite îngrădiri dorințelor sale.

Ca însușire negativă a voinței și opusă independenței, *negativismul* se manifestă la copil fie într-o formă *persistentă,* fie *trecătoare.* Negativismul se întîlnește la copiii de vîrste diferite: preșcolari, școlari mici și adolescenți.

---

[1] I. A. Samarin, *Vospitanie voli i haraktera,* Leningrad, 1952, p. 25.

Forma persistentă a negativismului se exprimă în faptul că școlarul persevereză într-o acțiune, deși vede că rezultatele la care va ajunge nu sînt cele de dorit. Școlarul negativist refuză argumentele logice numai pe motivul că ele provin de la alții. Scopul pe care și-l fixează în activitate este neapărat altul decît scopul propus de părinți, învățător sau colectivul clasei.

Cauza negativismului trebuie căutată în procedeele greșite de educație din familie și școală. Școlarul cu manifestări negativiste de fapt le manifestă nu față de oricine, ci numai față de anumite persoane — ceea ce și explică în bună parte originea negativismului. In unele cazuri, el este rezultatul *tutelării* excesive a copilului ; în altele — rezultatul atitudinii și măsurilor tiranice ale celor mari față de copii. Se întîmplă ca părinții și învățătorii să subaprecieze posibilitățile elevului, să nu-i acorde suficientă independență, să nu țină seama de interesele lui. In aceste cazuri, negativismul apare la elevi ca expresie a dorinței lor de independență.

Înlăturarea negativismului în forma lui persistentă se poate realiza, dacă i se acordă școlarului libertatea de acțiune, independență în hotăriri, respectul cuvenit persoanei lui. Bineînțeles, eliberînd școlarul de sub tutelă, trebuie să se țină seamă de posibilitățile lui reale de a se orienta și acționa independent, în funcție de cunoștințele, priceperile și deprinderile deja cîștigate.

Forma trecătoare a negativismului este rezultatul mai mult al unor cauze fiziologice specifice (stările fazice ultraparadoxale ale scoarței cerebrale, descoperite de I. P. Pavlov). De pildă, fiindu-i somn, copilul totuși refuză să doarmă, deși părinții îl îndeamnă și chiar îi poruncesc să se culce. Scoarța cerebrală a copilului fiind în faza ultraparadoxală, stimulenții verbali pozitivi („să te culci") provoacă efecte inhibitive, iar stimulenții inhibitivi provoacă reacții pozitive. În această situație, strigătele și amenințările părinților rămîn fără efect. Este mai indicat ca ei să vorbească pe un ton liniștit, pentru a calma pe copil.

Sîrguința la învățătură este condiție importantă a pregătirii temeinice a școlarului. Însușirea opusă sîrguinței este *lenea* — pe care o întîlnim la școlari de vîrste diferite. Lenea este expresia unei voințe slabe. Școlarul leneș se caracterizează prin *tendința de a evita eforturile legate de învățătură*, nu însă orice fel de eforturi. El este foarte activ și dovedește pricepere și chiar hotărîre în jocuri, activități sportive etc. Trebuie să facem deosebirea între două categorii de leneși care comportă o explicație diferită.

Școlarii din prima categorie se caracterizează prin faptul că le lipsește simțul de răspundere față de îndatoririle școlare. În rîndurile școlarilor mici, acest „tip de lene" se întîlnește mai rar ; el este mai frecvent la școlarii de vîrstă mijlocie și mare.

Lenea la acești școlari se exprimă prin atitudinea de nepăsare, evitarea efortului neplăcut cerut de învățătură și căutarea unei activități plăcute, neîmpovărată de greutăți. În această categorie intră frecvent elevii rămași în urmă la învățătură. Chiar dacă se hotărăsc să învețe, lor le lipsesc deprinderile de muncă intelectuală independentă și în fața greutăților ivite în calea însușirii cunoștințelor sînt cuprinși de descurajare. Acestor elevi le lipsește acea pregătire psihologică la care se ajunge pe parcursul anilor de studiu și de aceea eforturile cerute de însușirea cunoștințelor îi demobilizează.

Cauza principală a lenei întîlnită în rîndul elevilor mari, desigur, trebuie căutată la părinți și educatori, *pentru că aceștia nu i-au deprins din timp pe copii să învețe sistematic, nu i-au controlat în de măsură își pregătesc lecțiile, nu le-au dezvoltat simțul de răspundere față de îndatoririle școlare.*

Din a doua categorie de leneși fac parte unii copii de vîrstă școlară mică. Aceasta se întîmplă atunci cînd pînă la intrarea în școală copiii și-au însușit în familie cunoștințele cerute în primele două clase elementare. Venind în școală, ei nu sînt siliți să depună eforturi, nu învață sîrguincios, nu li se dezvoltă simțul de răspundere față de învățătură — pentru că sînt deja în posesia cunoștințelor prevăzute de programa primelor două clase [1]. Dar, începînd cu clasa a III-a, după ce „rezerva" lor de cunoștințe s-a epuizat, din fruntași ei devin rămași în urmă la învățătură. Singura soluție este ca în primele două clase acești copii să primească față de restul clasei cunoștințe în plus. Numai în acest fel, ei se vor deprinde să învețe sistematic, să respecte cerințele învățătorului și nu vor mai rămîne în urmă la învățătură în clasele III—IV.

Din cele spuse mai sus, rezultă, în concluzie, că dezvoltarea voinței la copiii de vîrstă școlară mică este un proces foarte complex și de lungă durată. El cere luarea în considerare nu numai a condițiilor optime, dar și a celor nefavorabile, anume a erorilor în educație, pentru a se preveni apariția unor însușiri negative de voință cum sînt capriciile, încăpățînarea, negativismul și lenea. Aceste defecte ale voinței, o dată consolidate, se resfrîng negativ asupra caracterului copilului. Așadar, nu numai sub aspectul calităților, dar și sub acela al defectelor voința face parte componentă din caracterul copilului în curs de formare.

[1] A. V. Vedenov, *Vospitanie voli şkolnika v proţesse ucebnoi deiatelnosti*, Izdatelstvo A. P. N., 1957, p. 84.

Capitolul XII

DEPRINDERILE ŞI OBIŞNUINŢELE

Noţiuni generale despre deprinderi şi obişnuinţe. Rolul deprinderilor şi obişnuinţelor în activitatea de învăţare. Analiza psihologică a procesului de formare a deprinderilor la vîrsta şcolară mică. Educarea deprinderilor de muncă intelectuală independentă la şcolarii mici

1. Noţiuni generale despre deprinderi şi obişnuinţe

Întreaga activitate conştientă a omului se desfăşoară pe baza unor procedee şi mijloace de acţiune însuşite anterior. Fixîndu-şi un scop şi căutînd să-l realizeze, omul recurge la *mijloacele de acţiune* care îl duc la înfăptuirea scopului propus. De pildă, dacă o persoană îşi propune să se documenteze într-o problemă, ea va trebui să citească diferite materiale din specialitatea respectivă. În exemplul dat, cititul este numai un mijloc de a realiza acţiunea voluntară complexă a documentării. Acest mijloc a fost însuşit anterior printr-un îndelungat exerciţiu pînă cînd s-a fixat. După ce s-a fixat prin exerciţiu, cititul se desfăşoară automatizat. În procesul citirii, omul nu este atent la fiecare literă, ci parcurge cu repeziciune textul, căutînd să înţeleagă conţinutul lui. Actul citirii se desfăşoară cu uşurinţă şi fără efort. Prin urmare, deşi lectura este conştientă, în sensul că pune în activitate gîndirea, tehnica sau procedeul de citire se desfăşoară automatizat. Înţelegerea textului nici nu ar fi posibilă, dacă atenţia omului ar fi orientată în fiecare moment spre descifrarea literelor. Aşa se întîmplă cu persoanele care abia învaţă cititul — indiferent dacă sînt în vîrstă sau copii. Citind literă cu literă, lor le scapă înţelesul textului.

Acelaşi lucru se întîmplă şi cu alte activităţi conştiente: toate se realizează prin intermediul unor mijloace sau procedee cîştigate în experienţa anterioară a omului prin exerciţiu (învăţare). *Mijloacele sau procedeele de executare a activităţii conştiente, cîştigate prin învăţare şi automatizate prin exerciţiu, se numesc deprinderi.*

Omul dispune de numeroase deprinderi, care fac parte integrantă din activitatea sa conştientă desfăşurată în diferite domenii. Mersul, îmbrăcatul, dezbrăcatul, folosirea lingurii, cuţitului etc. — toate acestea sînt deprinderi. Ele se formează d timpuriu la copil. Cititul, scrisul, socotitul, desenul etc. — fel sînt deprinderi. Şcolarul şi le formează prin activitate învăţare. Mînuirea unui strung, conducerea unei maşin

struirea unui uitlaj tehnic etc. — sînt activităţi în componenţa cărora intră alte deprinderi. Formarea tuturor acestor deprinderi începe în familie, şcoală şi în producţie. După cum se poate vedea din enumerarea de mai sus, *deprinderile sînt de natură şi de complexitate diferită.* După natura lor, deprinderile pot fi clasificate în două grupe: unele sînt componentele învăţate ale *activităţii fizice,* iar altele — ale *activităţii intelectuale.* În funcţie de aceasta, deosebim deprinderi *motrice* şi deprinderi *intelectuale.* Între aceste două categorii de deprinderi nu sînt graniţe de netrecut, după cum nu este o separare netă între munca fizică şi cea intelectuală.

Prin mecanismul lor fiziologic, deprinderile sînt sisteme de legături nervoase temporare (stereotipii dinamice) de diferite niveluri de complexitate. „...deprinderile reprezintă evident şiruri lungi de reflexe condiţionate", spune I. P. Pavlov. În formarea deprinderilor se evidenţiază *rolul reglator al celui de-al doilea sistem de semnalizare.*

Cercetările psihologice arată că, atunci cînd omul începe să înveţe un procedeu de executare a acţiunii (deprinderea), el analizează verbal părţile componente ale acţiunii, respectiv mişcările sau operaţiile pe care le are de făcut. Apoi controlează în ce măsură mişcarea sau operaţia corespunde cu modelul, cu ceea ce trebuie să execute. În funcţie de abaterile constatate, el îşi *corectează* mereu mişcările şi operaţiile, pînă la executarea ireproşabilă a acţiunii respective. În toate aceste cazuri, mişcările şi operaţiile desfăşurate la nivelul primului sistem de semnalizare îşi găsesc reflectarea, mai mult sau mai puţin adecvată, în al doilea sistem de semnalizare. După ce însă deprinderea s-a format, mişcările şi operaţiile se succed fără să mai fie nevoie de controlul gîndirii. Ele se desfăşoară la nivelul primului sistem de semnalizare. Al doilea sistem de semnalizare intervine doar atunci cînd au loc schimbări în componentele acţiunii. De pildă, şoferul cînd conduce maşina nu este atent la executarea fiecărei mişcări în parte. Ele se desfăşoară automatizat. De îndată ce şoferul a greşit o mişcare, apare şi controlul : el îşi dă seama cînd şi ce fel de mişcare a greşit în seria celorlalte efectuate.

În formarea deprinderilor, un rol foarte însemnat joacă *exerciţiul.* Acesta constă în repetarea acţiunii pînă cînd executarea ei se perfecţionează. Perfecţionarea are loc numai atunci cînd în fiecare nouă repetare a acţiunii se *elimină greşelile de executare, se economiseşte efortul şi se cîştigă timp.* În caz contrar, procedeul de executare a acţiunii se poate fixa defectuos. În viaţa de toate zilele se cunosc astfel de cazuri (mersul gîrbovit, scriere ilizibilă, cu greşeli ortografice etc.). De aceea, *din punct de vedere pedagogic este deosebit de important de a îndruma şi controla sistematic pe şcolari în perioada formării şi a dezvoltării deprinderilor motrice şi intelectuale.*

Deprinderile nu sînt autonome unele față de altele, ci se influențează reciproc. Această influență poate fi pozitivă sau negativă. În primul caz, avem de-a face cu fenomenul *transfertului,* iar în al doilea — cu acela al *interferenței* deprinderilor.

Pentru ilustrare, să aducem două exemple, unul de transfert și altul de interferență. Unii elevi din clasele III-IV sînt în stare *să transfere* procedee elaborate de gîndire dintr-o sferă de activitate în alta, cînd studiază noțiunile gramaticale noi (după D. N. Bogoiavlenski și N. A. Mencinskaia [1]). Transfertul se explică prin *generalizarea* operațiilor intelectuale de natură diferită, dar care au totuși elemente comune. Aflarea elementelor comune necesită *analiza* și *sinteza,* după care urmează transfertul: aplicarea procedeelor de gîndire dintr-un domeniu de activitate în altul.

În procesul de formare a deprinderilor la școlari se întîlnesc cazuri de influență negativă exercitată de o deprindere veche asupra alteia în curs de formare. Unii elevi mai scriu: „massă" — în loc de „masă", „l'a" în loc de „l-a" etc.

Procesul de formare a deprinderilor este simțitor ușurat dacă mișcările și operațiile care intră în componența acțiunii sînt *întărite.* În școală este necesară mai ales *întărirea verbală* a faptelor și acțiunilor elevilor (lauda, aprecierea, dojana etc.). Aprecierea faptelor și acțiunilor școlarilor care învață cu regularitate duce la formarea deprinderii de a învăța sistematic. Dojenirea școlarilor care manifestă pasivitate intelectuală în clasă îi deprinde să asculte atent pe învățător etc.

Cînd, datorită anumitor condiții, deprinderile devin o necesitate pentru om, o a „doua natură" a lui, ele se numesc *obișnuințe.* Deosebirea dintre deprinderi și obișnuințe se poate vedea din următoarele particularități ale lor. Deprinderea cititului se referă la procedeul ușor, rapid și economic al lecturii. Obișnuința de a citi se referă la nevoia de ordin spiritual pe care o simte omul cult, aceea de a fi la curent cu tot ceea ce este nou în literatură, artă, știință etc. În timp ce deprinderile sînt *neutre* („tehnica" citirii nu afectează profilul moral al omului), obișnuințele — ca nevoi materiale sau culturale ale omului — sînt *utile* sau *vătămătoare.* Obișnuința de a te spăla pe dinți este utilă, obișnuința de a fuma este vătămătoare etc. *Din punct de vedere pedagogic, din cauza caracterului util sau vătămător al obișnuințelor, este foarte important a feri pe elevi de obișnuințe vătămătoare și a le educa numai obișnuințe utile.*

[1] D. N. Bogoiavlenski și N. A. Mencinskaia, *O vzaimootnoșenii vospitaniia i razvitiia rebenka,* „Sovietskaia pedagoghika", 1957, nr. 3, p. 64.

2. Rolul deprinderilor și obișnuințelor în activitatea de învățare

Învățarea nu se poate realiza fără a forma la școlari deprinderi și obișnuințe corespunzătoare. Fiecare vîrstă a copilăriei are forme specifice de învățare. Lor le corespund și procedee specifice de realizare (deprinderi). La vîrstele ante- și preșcolară, „învățarea" se realizează mai mult prin joc; la vîrsta școlară, ea se realizează printr-o activitate cu mult mai serioasă — învățătura. Aceasta cere noi deprinderi și obișnuințe, potrivit cu noile sarcini intelectuale. Să vedem cum se răsfrînge nivelul diferit de dezvoltare a deprinderilor și obișnuințelor asupra succesului și insuccesului la învățătură.

Rămînerea în urmă la învățătură este adesea rezultatul unei slabe dezvoltări a deprinderilor la elevi. Prin aceasta, elevii sînt lipsiți de importante instrumente de a-și extinde volumul cunoștințelor, de a-și îmbogăți conținutul noțiunilor ș.a.m.d. De pe urma acestui fapt, implicit are de suferit și dezvoltarea lor intelectuală. Nivelul acestei dezvoltări depinde într-o însemnată măsură de gradul însușirii cunoștințelor, care la rîndul său este condiționat de nivelul de dezvoltare a deprinderilor și obișnuințelor necesare activității de învățare.

Succesul la învățătură, însușirea volumului de cunoștințe prevăzut de programele școlare depind fără îndoială de existența la elevi a unor procedee sau operații mintale bine dezvoltate și trainic consolidate, care se numesc deprinderi intelectuale generale. Aceste deprinderi se dezvoltă prin *exersarea* îndelungată a elevilor în sfera proceselor intelectuale complexe, reductibile în ultimă instanță la analiză și sinteză. Dezvoltarea acestor procese se produce în cursul activității de însușire a cunoștințelor și prin repetiție ele se consolidează devenind deprinderi, adică se desfășoară din ce în ce cu mai multă ușurință. De aici rezultă o concluzie pedagogică de o mare însemnătate pentru asigurarea succesului la învățătură a elevilor. *Exersarea sistematică a procedeelor și operațiilor mintale duce la consolidarea și perfecționarea deprinderilor care devin o achiziție a elevilor, atît de necesară procesului de însușire a sistemului de cunoștințe.*

Dar succesul, respectiv insuccesul la învățătură nu sînt condiționate numai de „tehnica" muncii intelectuale, de procedeele și operațiile mintale stabilizate de care dispune școlarul. Mai este necesar ca procedeele respective să fie *actualizate voluntar*. Cu alte cuvinte, este necesar ca deprinderile să devină obișnuințe. Elevul poate avea deprinderi intelectuale dezvoltate la un nivel ridicat, fără ca totuși să simtă nevoia pornită din

interior de a le pune în lucru. Exercițiul minții este necesar să fie conexat de exersarea voinței elevului. Numai în acest fel, „declanșarea" deprinderilor se va face nu prin *stimularea externă* (îndemnul părinților, controlul profesorilor), ci din *inițiativa proprie* a elevului.

Este adevărat că la vîrsta școlară trecerea de la deprinderi la obișnuințe nu se face dintr-o dată, ci într-un timp destul de îndelungat. De pildă, după ce și-au format deprinderea de a elabora un plan al textului, un timp elevii nu folosesc planul ca pe un procedeu mintal de prelucrare a textului. Ei compun la început lucrarea, iar după aceea alcătuiesc și planul [1]. Ei nu văd necesitatea alcătuirii planului, nu simt nevoia intelectuală de a prelucra materialul după plan. Deci, deprinderea n-a devenit încă obișnuință.

Același lucru se întîmplă și cu alte procedee sau operații mintale aflate în faza inițială de consolidare a deprinderilor. Folosirea acestor procedee și operații, chiar dacă are loc, nu are o motivare psihologică lăuntrică, pornită de la elevi, ci, așa cum s-a mai spus, provine dinafară (cerințele adulților). Cu timpul, însă, situația se schimbă. Motivul extern al activității mintale (cerințele sociale) se „interiorizează", devine un motiv personal al elevului.

Analizînd, deci, problema din punct de vedere psihologic, se poate susține că trecerea deprinderilor intelectuale în obișnuințe are o strînsă legătură cu sfera volitivă a personalității elevului. Un elev cu deprinderi intelectuale formate, desigur, poate să dea rezultate bune la învățătură, dacă este mereu îndemnat și controlat de către adulți. Dar rezultate strălucite la învățătură va da școlarul care, dispunînd de aceleași deprinderi, le va folosi în mod independent, cînd prin urmare va lucra pe bază de obișnuințe.

În aceasta constă corelația dintre deprinderi și obișnuințe și greutatea lor specifică relativă în procesul de învățămînt și în asigurarea succesului la învățătură. La vîrstele școlare mai mici au o predominare relativă deprinderile; la vîrstele școlare mai mari au o predominare relativă obișnuințele. Însă deprinderile constituie baza obișnuințelor, încît atît unele cît și celelalte sînt în egală măsură necesare elevului.

3. Analiza psihologică a procesului de formare a deprinderilor la vîrsta școlară mică

La vîrsta școlară mică, la elev se formează numeroase deprinderi mai specializate, dintre care mai importante sînt: *a)* cititul, *b)* scrisul, *c)* calculul aritmetic, *d)* desenul și *e)* deprin-

[1] G. S. Kostiuk, *Nekotorîe voprosî vzaimosveazi vospitaniia i razvitiia licinosti*, „Voprosî psihologhii", 1956, nr. 5, p. 6.

BIBLIOTECA „GEORGHE LAZĂR" Bucureşti

derile practice de lucru manual. Între aceste deprinderi există o strînsă legătură, dar fiecare în parte prezintă și particularități specifice, fapt care face necesară examinarea separată a fiecărei deprinderi.

Deprinderea cititului. Cititul constituie o formă de activitate mintală complexă. Învățînd pe copii să citească, este necesar ca învățătorul să cunoască natura psihologică a acestui proces, etapele și particularitățile dezvoltării lui.

În perioada abecedarului, cînd școlarul abia începe să învețe cititul, în fața lui stau mai multe probleme complexe. El trebuie să învețe să *diferențieze* cu precizie sunetele limbajului vorbit (fonemele), să *raporteze* aceste sunete la imaginile grafice ale literelor (grafemele), să *sintetizeze* fonemo-grafemele în silabe și cuvinte în diferite combinații și, în fine, să *înțeleagă* textul citit[1]. Așadar, pentru a fi stăpîn pe procesul citirii, școlarul trebuie să aibă dezvoltat auzul fonematic, analizatorii vizual și verbo-motric, să înțeleagă legăturile dintre imaginile vizuale (literele) și imaginile auditiv-chinestezice în limbajul scris.

Sub îndrumarea învățătorului, școlarul învață să *descompună* cuvintele în *silabe* și *sunete*. Pe această cale, el începe să recunoască fonemele așa cum ele apar în diferite poziții fonematice în cuvinte diferite. Astfel, i se dezvoltă școlarului auzul fonematic și reprezentările fonematice. Văzînd legătura dintre fonemă și literă („a" pronunțat și litera „a"), el își însușește pe cele dintîi ca pe niște elemente sonore ale celor din urmă. După aceea, școlarul devine stăpîn pe procesul complex de fuzionare a literelor-foneme în silabe și cuvinte.

Prin mecanismul său fiziologic, cititul constă în formarea de noi lanțuri reflex-condiționate. Acționînd asupra analizatorului auditiv al școlarului și legînd activitatea analizatorului amintit cu aceea a analizatorului verbo-motric (pronunțarea fonemei) și analizatorul vizual (demonstrarea literei), învățătorul creează în creierul școlarului un lanț asociativ: *fonema-articulare-litera.* Se formează deci legături temporare între focarele de excitație apărute în celulele auditive, chinestezice și vizuale din scoarța cerebrală. Aceste lanțuri asociative, ca și toate legăturile temporare, se formează datorită activității analitico-sintetice a scoarței cerebrale a elevului în procesul însușirii cititului.

Dată fiind complexitatea procesului citirii, însușirea lui de către școlar parcurge mai multe etape (după datele lui T. G. Egorov, E. B. Gurianov, B. G. Ananiev). La început, școlarul *per-*

[1] T. G. Egorov, *Ocerki psihologhii obuceniia detei citeniiu,* Uciped-ghiz, 1953, p. 21 și 26.

cepe și recunoaște doar litere separate. Legînd literă cu literă el citește silaba sau cuvîntul. Aici, în actul citirii, unitatea este *litera.* Este etapa în care literele sînt „semne" ale fonemelor. Este important ca școlarul, recunoscînd diferite litere, să nu le pronunțe cu voce tare, căci altfel se poate forma obișnuința dăunătoare a „literalizării" cuvîntului, înainte de a fi citit (exemplu: „mî-a-mî-a" — „mama"). Deși cuvîntul este perceput literă cu literă, totuși mai tîrziu el va fi citit în întregime. În etapa următoare, datorită exercițiului, școlarul *percepe și recunoaște silabe în întregime,* asociindu-le în cuvinte. Totuși, unele dintre silabe (care conțin cîteva consoane) se mai citesc ca și în etapa precedentă: literă cu literă. Dar în actul citirii unitatea este acum *silaba.* În etapa următoare, școlarul *percepe și recunoaște cuvintele în întregime.* În actul citirii, unitatea este cuvîntul. Între ultimele două etape nu sînt granițe nete. Chiar din a doua etapă, școlarul începe deja să citească în întregime unele cuvinte, pe acelea cu structură grafică mai simplă și cu o frecvență mai mare în text. [1]

Acestor etape în însușirea cititului le corespund unele particularități psihologice privind atît *recunoașterea* componentelor cuvîntului scris, cît și *înțelegerea* cuvintelor și a combinațiilor de cuvinte. La început, școlarul vede cuvîntul ca un șir de semne — literele sînt juxtapuse. Descifrînd cu greu o literă sau alta, el își plimbă mereu privirea cînd înainte cînd înapoi, din care cauză ritmul citirii este încetinit, iar fuzionarea literelor citite este îngreuiată.

Se constată și unele greșeli de citire, de natură diferită: confundarea literelor „p" cu „d", „b" cu „d", „u" cu „n"); inversiunea literelor („frebuarie" — în loc de „februarie") etc. Prima categorie de greșeli se explică prin faptul că școlarul mic, în perioada inițială a abecedarului, percepe unele litere asemănătoare ca formă, independent de poziția lor spațială. A doua categorie de greșeli poate fi pusă pe seama faptului că în sinteza optico-articular-chinestezică se impun acele componente ale cuvîntului care au o intensitate mai mare, la care se asociază alte elemente cu intensitate mai mică.

În legătură cu tehnica citirii se înregistrează și unele particularități psihologice în înțelegerea textului. Cercetările experimentale arată (A. D. Davîdova [2]) că în perioada abecedarului se diferențiază două tipuri de cititori din rîndurile școlarilor: tipul *subiectiv,* care anticipează sensul cuvîntului înainte de a-l fi citit în întregime și tipul *obiectiv* care se ține riguros de text.

[1] M. F. Gnezdilov, *Obucenie gramote v vspomogatelnoi şkole,* Ucipedghiz, 1957, p. 50.

[2] Cf. T. G. Egorov, *Ocerki psihologhii obuceniia detei citeniiu,* Ucipedghiz, 1953, p. 80—81.

Primul caută să „ghicească" semnificația cuvîntului după două-trei silabe citite și de aceea face erori (citește „totul" în loc de „totuși", „stăpînilor" în loc de „stăpînitor"). Al doilea citește în felul următor: „ghiindă" (ghindă) „caasă" (casă).

Formarea și consolidarea deprinderii cititului prezintă o deosebită importanță psihologică și pedagogică la vîrsta școlară elementară. Dezvoltarea intelectuală și succesul la învățătură a elevului depind, la această vîrstă cît și mai tîrziu, într-o însemnată măsură, de această deprindere.

Cercetările experimentale și practica școlară arată că deprinderea cititului nu este pe deplin formată la toți elevii în primele două clase elementare, ci continuă să se dezvolte în tot cursul vîrstei școlare elementare, fără a se opri, în unele cazuri, nici la vîrsta școlară mijlocie. În rîndul școlarilor din clasele V—VII se mai găsesc unii la care deprinderea cititului este slab dezvoltată. Faptul acesta ne arată că grija învățătorului pentru formarea și dezvoltarea deprinderii cititului nu se poate opri la primele două clase, așa cum se procedează adesea greșit.

Elevii care nu stăpînesc tehnica citirii își *suprаîncarcă memoria,* depun eforturi de a învăța pe de rost pagini întregi din abecedar. Cînd învățătorul îi pune să citească, aceștia reproduc textul pe de rost fără a-l mai citi, iar cînd nu-l știu pe de rost caută să ghicească cuvintele. Procedeul acesta devine în cele din urmă o obișnuință, care, evident, exercită o influență negativă asupra dezvoltării deprinderii cititului la elevii respectivi. Nu este întîmplător faptul că tocmai elevii cu deprinderea cititului slab dezvoltată nu manifestă interes pentru lectura extrașcolară. Defectele de citire, pe lîngă faptul că îngreuiază înțelegerea textului, provoacă totodată la elevi o atitudine negativă față de carte și lectură, ceea ce constituie o serioasă frînă în dezvoltarea lor intelectuală.

Deprinderea scrisului. În perioada abecedarului, scrisul se însușește în strînsă legătură cu cititul. Ca și acesta, scrisul se întemeiază pe limbajul vorbit, pe care școlarul îl stăpînește sub aspect fonetic, semantic și gramatical, prin practica vorbirii din perioadele de vîrstă precedente. În scris, pe lîngă elementele care intră în componența cititului, se mai adaugă unul în plus: mișcările mîinii, care reproduc imaginile grafice ale literelor. În actul scrierii conlucrează indisolubil: auzul — văzul — pronunțarea — mișcările mîinii.

Din punct de vedere fiziologic, scrisul constă în formarea în creierul școlarului a unor lanțuri de legături temporare: cuvîntul (citit, pronunțat, auzit) și mișcările mîinii care scrie. Procesul formării acestor lanțuri este

complex și la început dificil. Are loc aici o continuă analiză și sinteză optico-acustic-articular-chinestezică a elementelor componente ale literelor, o dată cu legarea lor de semnificația acustică, de mișcările mîinii care reproduce semnele grafice. În procesul scrierii, școlarul diferențiază și reține numai acele mișcări care duc la reproducerea exactă a literei. Celelalte mișcări care n-au dus la acest rezultat sînt eliminate (inhibate). În acest fel se fixează numai mișcările corecte.

În însușirea scrisului, după datele experimentale, un loc important îl ocupă *controlul vizual*. Școlarul compară mereu rezultatul (litera pe care a scris-o) cu modelul literei, cunoscînd regulile grafice explicate de învățător. Însă numai cunoașterea acestor reguli nu este suficientă. Școlarul poate să știe regulile și totuși să scrie literele denaturat. Pe lîngă controlul vizual, este necesar și controlul *chinestezic*. Exercitîndu-se în scrierea literelor, școlarul primește numeroase semnale motrice provenite de la mișcările corecte pe care le face cînd scrie literele. Deși școlarul percepe vizual forma, mărimea, înclinația elementelor literei, totuși, mișcările lui nu reproduc cu exactitate imaginea literei („mîna nu-l ascultă"). Dar, pe măsura exersării, se selecționează mișcările necesare scrierii corecte a literelor, încît, pînă la urmă, controlul vizual devine de prisos. Școlarul începe să scrie numai pe baza controlului chinestezic.

În procesul de însușire a scrisului, după cum arată cercetările psihologice, se desprind cîteva etape caracteristice (datele lui E. V. Gurianov și M. K. Scerbak). În prima etapă, școlarul învață să scrie *elementele* literei, iar atenția lui este îndreptată spre reproducerea corectă a acestor elemente și respectarea regulilor grafice. În etapa a doua, școlarul începe să scrie *literele corect* (automatizarea mișcărilor). În a treia etapă, are loc scrierea *cuvintelor* întregi și a *propozițiilor*. Atenția școlarului este orientată spre actul unificării corecte a literelor în cuvinte. În ultima etapă, aceea a *scrierii rapide*, atenția este îndreptată spre cerințele stilistice și logice ale textului. Dar formarea deprinderii de a scrie caligrafic și totodată rapid continuă și în clasele școlii medii, cînd scrisul este deja format.

Cele două deprinderi analizate — cititul și scrisul — deschid școlarului de vîrstă mică noi posibilități de cunoaștere a realității și noi forme ale comunicării interumane. Prin citire, el se împărtășește de adevărurile cuprinse în cărți, iar prin scriere își poate exprima propriile dorințe, impresii, sentimente și gînduri. Iată pentru ce este atît de important ca aceste deprinderi să fie dezvoltate la nivelul necesar, ele constituind noi mijloace de creștere intelectuală și morală a școlarului.

Deprinderile de calcul aritmetic. Însușirea operațiilor de calcul aritmetic cere ca școlarul să dispună de deprinderi consolidate ale numerației. Ele presupun existența diferitelor relații cantitative și un bogat volum de reprezentări numerice clare. Școlarul trebuie să fie în stare să vadă în dosul fiecărui număr mulțimea concretă desemnată prin numărul respectiv. Însușirea deprinderilor de calcul în procesul învățării implică : cunoștințe precise despre esența adunării, scăderii, înmulțirii și împărțirii, precum și tehnica privind calculul aritmetic.

Formarea deprinderilor de calcul aritmetic în clasa I elementară se izbește de o serie de greutăți legate de caracterul *abstract* al aritmeticii și de particularitățile gîndirii *concrete* a școlarului mic. Aceste greutăți și particularități se evidențiază în procesul de însușire de către școlarul mic a *numărului* și a *operațiilor aritmetice.*

Cercetările psihologice și observațiile făcute în școală arată că trecerea de la numărul cu *conținut perceptiv* la numărul ca *reprezentare* și mai ales ca *noțiune* este un proces destul de laborios și de durată.

Încă la vîrsta preșcolară, copilul învață să numere obiectele în procesul mînuirii lor („un cub", „două cuburi" etc.), însușindu-și succesiunea numerelor în cadrul primului concentru (1—10). Cînd i se pune însă preșcolarului problema să opereze cu anumite numere, el întîmpină reale dificultăți. Noțiunea de număr nu e încă formată.

În fața școlarului apar sarcini noi. El trebuie să învețe să opereze conștient cu numerele și aceasta cere reprezentarea numărului și operații cu numărul (adunarea, scăderea etc.). Mai mult, însușindu-și scrisul el trebuie să învețe să opereze independent cu cifrele, să facă diferite calcule aritmetice și să rezolve probleme.

În clasa I elementară, școlarul mai păstrează la început unele particularități întîlnite la preșcolarul mare în ceea ce privește reprezentarea și operarea cu numărul. Acesta este reprezentat ca o „grupă" de obiecte pe baza acțiunii prealabile cu ele (bețișoare, bile etc.). Se constată aici aceleași particularități psihologice ca și în însușirea limbajului : la început, numărul („doi", „trei" etc.) este un cuvînt care denumește o grupă de obiecte („două bile", „trei cuie"). Aceasta este faza *cuvîntului denumire* — faza „numărului concret". După aceea, numărul exprimă *reprezentarea* mulțimii respective, pentru ca, în cele din urmă, cuvîntul număr să dobîndească o semnificație noțională, devenind „număr abstract" (cuvîntul-noțiune). În această fază, numărul se eliberează de conținut senzorial și

începe să semnalizeze raporturile cantitative indiferent de natura concretă a grupelor de obiecte. Acum, „doi" nu mai echivalează cu „două bile", ci cu relația numerică generalizată și abstractizată. Numărul a devenit un semnal integrator de ordin superior.

După datele cercetărilor psihologice, această trecere de la „numărul concret" la „numărul abstract" nu este bruscă, ci se realizează în etape intermediare caracteristice. Trecerea se produce în procesul operării la început cu numere concrete, spre forma superioară a operării cu numere abstracte. De la compunerea și descompunerea șirului de obiecte concrete, se face tranziția la compunerea și descompunerea șirului de numere abstracte.

Aceleași particularități psihologice se constată și în însușirea de către școlarul mic a operațiilor de calcul, pentru că noțiunea de număr se formează în procesul efectuării acestor operații. La început, școlarul adună și scade obiecte concrete (la două bile mai adaugă două, iar suma este egală cu patru). După aceea, adună și scade numere abstracte, făcînd calculul mintal: „doi și cu doi fac patru". Cu alte cuvinte, se face trecerea de la *acțiunea cu obiectele* la operațiile cu *reprezentările obiectelor* și după aceea, la operațiile cu *numere abstracte*. Acest proces durează în tot cursul vîrstei școlare mici, desăvîrșindu-se spre sfîrșitul ei. Școlarul din clasa a IV-a operează destul de bine cu noțiunea numărului întreg, fiind stăpîn și pe operațiile de calcul cu numere întregi. El nu simte nevoia de a se sprijini pe obiecte concrete sau pe acțiunile făcute cu obiectele.

Intîlnim aici același fenomen caracteristic ca și în cazul formării altor deprinderi (scrisul, cititul, desenarea etc.). Copilul la început pronunță cu glas tare cuvintele pe care le scrie; cînd își pregătește lecțiile citește textul cu voce tare iar nu în gînd, cînd desenează dă reacții verbale deschise. In toate aceste cazuri, se vede rolul reglator al sistemului verbal în formarea deprinderilor. Cu cît deprinderea este mai complexă, cu atît procesul de „interiorizare" a operațiilor — de trecere de la *concret* la *abstract* — este mai laborios.

In cazul deprinderilor de calcul aritmetic, școlarul acționează la început, după cum am văzut, cu obiectele și după aceea operația de calcul se face cu voce tare (apoi șoptită), fără sprijin pe material concret, însă pe baza reprezentării acestui material. Numai la urmă, calculul se face pe *plan mintal* cu ajutorul limbajului intern (după principiul formulei, regulei etc.). Cunoscînd existența acestor etape, învățătorul va adopta în predarea numărului și calculului metode corespunzătoare. El va învăța pe copii să numere mulțimile concrete neapărat cu

voce tare (A. M. Leușina [1]). Numai treptat, elevii se vor deprinde să numere cu voce șoptită și apoi în gînd. În practică, unii învățători, de teama de a nu se tulbura disciplina în clasă, opresc pe școlari să calculeze cu voce tare. În acest fel, ei frînează însuși procesul gîndirii: cer școlarului un procedeu mintal pe care acesta încă nu și l-a însușit. Caracteristic este faptul că atunci cînd învățătorul dă exerciții de calcul în clasă se produce zgomot: dovadă că elevii încep să gîndească cu glas tare.

Școlarii din clasa I confundă unele cifre: „6" cu „9", întrucît percep forma cifrei independent de poziția ei spațială. Din această cauză apar greșeli de calcul inexplicabile pentru învățător, dacă el nu cunoaște această particularitate. De exemplu: 2×3+6=15; 3×3+9=15; 3×6+3=30 (după M. N. Volokitina). Aceste greșeli se explică prin faptul că cifra „6" a fost citită drept „9" și invers.

Greșeli caracteristice apar și datorită interferenței deprinderii de numerație orală, cu deprinderea de a scrie numerele în curs de formare. Unii elevi scriu în loc de 13 (treisprezece) 31 (treizeci și unu). În cazul dat, elevii scriu numerele în ordinea audiției lor (după L. Bologa [2]).

Școlarii întîmpină dificultăți și în citirea exercițiilor de tipuri diferite. De pildă, în loc să citească „trei și *cu cît* fac cinci" (3+?=5), școlarul D.C. (7,6 ani) citește: „trei fac cinci cît?" sau „trei cît fac cinci?". Școlarul nu și-a însușit încă tehnica citirii exercițiilor scrise, nu și-a însușit compoziția numerelor primei zeci, nu i s-au format încă reprezentările despre numere și despre diferite raporturi între ele în procesul operării conștiente cu mulțimile concrete din cauza puținelor exerciții efectuate. Școlarul nu și-a putut reprezenta în rezolvarea exercițiului mulțimile concrete și raporturile între ele. Cînd însă exercițiul a fost concretizat: „dacă ai trei mere, cîte trebuie să-ți mai dau ca să ai cinci mere?" — școlarul a rezolvat corect exercițiul.

De asemenea, școlarul înțelege greu la început semnele „plus" și „minus" („+", „—"). Școlarul știe că „+" înseamnă *a adăuga*, iar „—" înseamnă *a scădea*. Dar pentru rezolvarea corectă a exercițiilor înțelegerea acestor semne nu este încă suficientă. Este necesar ca ele să devină pentru școlar semnalele unor anumite operații cu numerele între care se află. Dacă pe tablă stă scris: 1+2=3, școlarul citește exercițiul corect. Cînd însă scrie exercițiul în caiet, face greșeli, schimbînd ordinea semnelor: 1 2+=3, sau: 1 2 3+= (după A.A. Liublinskaia [3]). La acest nivel de dezvoltare a deprinderilor de calcul, școlarul nu a pătruns încă structura fiecărui număr, structura primului zece și nici operațiile cu numerele.

Din cele arătate mai sus se poate vedea că însușirea numărului și a calculului aritmetic constituie, prin natura lor, un pro-

[1] A. M. Leușina, *Razvitie kolicestvennîh predstavlenii i vîcislitelnîh navîkov u detei v proțesse obuceniia v I klasse*, „Izvestiia A. P. N. R.S.F.S.R.", 1955, nr. 70, p. 186.

[2] L. Bologa, *Situații și procedee în studiul aritmeticii din cursul elementar*, „Revista de pedagogie", 1956, nr. 12, p. 54.

[3] A. A. Liublinskaia, *Nekotorîe osobennosti umstvennoi deiatelnosti pervoklassnikov*. Materiali soveșcianiia po psihologhii, Izdatelstvo A.P.N., R.S.F.S.R., Moskova, 1957, p. 428.

ces psihologic complex. Pe diferite trepte ale însușirii aritmeticii, procesul de formare a reprezentărilor și noțiunilor numerice, precum și a operațiilor de calcul parcurge diferite trepte de dezvoltare. Această dezvoltare este legată de reorganizarea reprezentărilor și noțiunilor acumulate, de îmbogățirea și extinderea lor în rezolvarea problemelor de aritmetică. Este foarte important ca, din primele clase, *învățătorul să formeze succesiv la școlari noțiunile numerice și să-i deprindă cu operațiile de calcul, deoarece acestea stau la baza dezvoltării ulterioare a gîndirii matematice.*

Deprinderea de a desena. Chiar din primele clase elementare, desenul exercită o influență variată și multiplă asupra dezvoltării psihice a școlarului. Desenul exercită o influență pozitivă asupra sferei intelectuale a școlarului: dezvoltă percepția și spiritul de observație, îmbogățește bagajul de reprezentări, constituind un mijloc prețios de transpunere a realității în imagini grafice și astfel exersează activitatea creatoare a imaginației, furnizează material intuitiv pentru gîndire, exercită mișcările manuale fine necesare și actului scrierii. Acționînd asupra emoțiilor, sentimentelor și intereselor estetice, desenul constituie, totodată, o importantă verigă a educației estetice.

Din punct de vedere psihologic, problema principală a formării la școlar a deprinderii de a desena constă în faptul de a-l învăța *să transpună în imagini grafice impresiile rezultate din perceperea nemijlocită a obiectelor din natură sau a modelelor, precum și a reprezentărilor proprii (desen tematic).* Procesul acestei transpuneri este destul de dificil. Obiectele cu trei dimensiuni trebuie să apară în imagini grafice pe o coală de hîrtie cu două dimensiuni. În desen, văzul și mișcarea mîinii sînt indisolubil legate.

Pentru a reda forma obiectului în desen, școlarul trebuie, ținînd creionul în mînă, să-l miște în conformitate cu imaginea obiectului. Fiecărei forme a obiectelor trebuie să-i corespundă în desen linii trasate prin mișcări adecvate. Văzul este acela care dirijează și controlează mișcarea figurativă, potrivit cu forma obiectului, asigurînd asemănarea între acesta și desen. Acest fapt necesită, pe de o parte, analiza și sinteza vizuală a obiectului (diferențierea părților lui esențiale, stabilirea raporturilor dintre părți), iar pe de altă parte — analiza și sinteza *mișcărilor grafice* menite să reproducă forma, mărimea, așezarea, direcția, distanța între părțile constitutive ale obiectului. În procesul acestei activități de analiză și sinteză vizual-motrică se formează lanțurile de legături temporare, după principiul general al activității analitico-sintetice a creierului. În formarea acestor lanțuri, un rol important îl joacă semnalele verbale. În desen sînt esențiale legăturile verbo-vizual-motrice.

În practica şcolară se cere ca elevii să deseneze (să reproducă imaginea) după *cuvînt*, la fel se cere şi reproducerea denumirii verbale după imagine. În primul caz, elevului i se spune: „desenează o casă", iar în al doilea: „desenează această casă" (reală sau din tablou). În amîndouă cazurile, conducător rămîne sistemul verbal.

Deprinderea de a desena se dezvoltă la şcolar numai în măsura în care el gîndeşte, judecă şi raţionează în construirea imaginii grafice. Faptul acesta a fost de mult observat de pedagogi. (Metodicianul rus P. P. Cisteakov scria: „Niciodată să nu desenaţi în tăcere, ci să vă puneţi tot timpul probleme".) Legătura deprinderii de a desena cu limbajul se vede şi din faptul că învăţătorul tot timpul dă îndrumări verbale elevilor, privitoare la regulile desenului, la însuşirile spaţiale ale obiectelor (formă, mărime, poziţie, perspectivă etc.).

Studierea procesului de formare a deprinderii de a desena la şcolarii mici pune în evidenţă unele particularităţi psihologice de care învăţătorul trebuie să ţină neapărat seama. În clasele începătoare, cele mai mari greutăţi şcolarii le întîmpină în realizarea raporturilor tridimensionale ale obiectelor pe suprafaţa plană a hîrtiei. Elevului îi vine greu să redea ceea ce vede în „spaţiul mare", pe „spaţiul mic" al colii de hîrtie schimbînd proporţional mărimea obiectului. Un mijloc important de a-i deprinde pe şcolari să redea just aceste proporţii este analiza desenelor proprii ale elevilor. Arătîndu-le realizarea corectă sau greşită a desenului, învăţătorul îi pune în situaţia de a „confrunta", desenul cu modelul şi de a scoate la iveală lipsurile existente în desen, acestea fiind apoi corectate. În clasele începătoare, şcolarii nu simt necesitatea acestei confruntări. De exemplu, dacă frunza pe care o desenează şcolarul a căzut pe podea, el n-o ridică, ci desenează mai departe fără model. Învăţătorul, deci, trebuie să-i înveţe pe şcolari să *compare* desenul cu modelul.

În procesul acestei comparaţii, şcolarul îşi însuşeşte priceperea de a observa, de a descompune obiectul în părţi, de a sezisa cele mai mici amănunte, dar şi obiectul în întregime.

Pînă la formarea deprinderii de a desena, conturul obiectelor este redat imprecis şi fără îndreptări şi retuşări.

O dată cu trecerea de la o clasă la alta, pe măsura asimilării de noi cunoştinţe grafice (însuşite la geografie, geometrie, ştiinţe naturale etc.), desenele şcolarilor se perfecţionează. În scopul îmbogăţirii cunoştinţelor şi uşurării procesului de formare a deprinderii de a desena, este important ca învăţătorul să lege predarea desenului de predarea altor materii (aritmetica, scrisul, lucrul manual). Prin modelaj, de pildă, şcolarul învaţă să diferenţieze minuţios formele, mărimile, părţile obiectelor şi corelaţia între aceste părţi. Toate acestea influenţează favorabil percepţiile şcolarului şi-l ajută să reprezinte mai bine obiectele în desen. Prin urmare, predarea desenului să nu se facă izolat de predarea altor materii.

Deprinderile practice de lucru manual. În legătură cu introducerea elementelor de învățămînt politehnic în școala de cultură generală, formarea deprinderilor practice de lucru manual la școlarii mici prezintă o mare însemnătate. Lucrul manual îl pregătește pe școlar pentru activitățile practice de mai tîrziu în clasele mari.

La orele de lucru manual, școlarii își dezvoltă deprinderile de a confecționa diferite obiecte simple din variate materiale: carton, hîrtie, țesături, plastilină etc. Ei se exersează, prin aceasta, în rezolvarea diferitelor probleme practice legate de interesele lor personale, ale familiei, clasei sau școlii. De pildă, în primele două clase școlarii pot confecționa din carton cutii pentru creioane, table pentru șah, ornamente pentru pomul de iarnă etc. În ultimele două clase, școlarii pot confecționa obiecte mai complexe: mape, albume, plicuri, broșarea caietelor și a cărților din biblioteca personală, a clasei sau chiar a școlii. Toate aceste lucrări se fac sub îndrumarea directă a învățătorului.

Formarea deprinderilor practice de lucru manual include mai multe etape care, principial, sînt aceleași ca și în formarea tuturor deprinderilor motrice.

Aceste etape se desprind din observarea formării deprinderilor practice de lucru manual la elevi în timpul orelor respective. La început, învățătorul explică și demonstrează fracționat în fața școlarilor acțiunile confecționării unui obiect oarecare. Școlarii încearcă să execute acțiunile și la început le efectuează *separat.* În etapa a doua, urmează unificarea acestor acțiuni în *grupe complexe,* fără ca totuși grupele să fie integrate în sistemul de acțiuni cerut de confecționarea obiectului respectiv. În etapa următoare, prin exercițiu nefracționat, școlarii unifică „grupele de acțiuni" într-un singur proces. Acum, ei sînt în stare să confecționeze obiectul în mod independent.

Din punct de vedere pedagogic, este foarte important ca învățătorul să stimuleze *inițiativa școlarilor,* în sensul de a nu merge prea departe pe linia fragmentării acțiunilor complexe în acte și mișcări. Aceasta în scopul de a nu frîna activitatea analitico-sintetică independentă a școlarilor. De la un exercițiu la altul, în funcție de gradul de însușire a acțiunilor parțiale, pot avea loc exerciții de unificare a acțiunilor pe „grupe complexe". Învățătorul le poate cere școlarilor să rezolve această sarcină în mod independent. Cercetările experimentale arată că aplicarea acestei metode dă rezultate pozitive.[1]

[1] T. N. Barkova, E. V. Gurianov și O. S. Karandaeva, *Formirovanie umenii i navîkov na urokah rucinogo truda u mladșih școlnikov.* Materialî soveșcianiia po psihologhii. Izdatelstvo A.P.N., R.S.F.S.R., Moskva, 1957, p. 535—541.

4. Educarea deprinderilor de muncă independentă la școlarii mici

S-a arătat mai sus, cît de mare este rolul deprinderilor intelectuale în procesul de însușire a cunoștințelor, mai ales cînd deprinderile devin obișnuințe. La vîrsta școlară mică, deprinderile de muncă intelectuală independentă abia se constituie, într-un număr limitat și într-o formă relativ simplă. Totuși, după cum arată datele psihologice, aceste deprinderi încep să se constituie din primele clase elementare la unii școlari (cercetările lui A. L. Șnirman).

La această vîrstă se dezvoltă acele deprinderi care sînt legate de folosirea manualului, de pregătirea lecțiilor acasă, de alcătuirea lucrărilor scrise (rezumate, compuneri), de lectura extrașcolară etc.

Abia venit la școală, copilul nu știe cum să lucreze cu abecedarul, chiar dacă i se dau explicații. De aceea este necesară îndrumarea și ajutorul sistematic al învățătorului în clasă și al părinților acasă. Nici în celelalte clase elementare școlarul nu învață singur cum să folosească manualul. Se cunoaște tendința școlarilor să repete lecția de nenumărate ori pînă ce o învață pe de rost. Dacă însă învățătorul le arată cum să-și pregătească lecțiile, școlarii încep să-și formeze procedee raționale de memorare și repetare a materialului (vezi capitolul despre memorie).

Un mijloc important de a-l deprinde pe școlar să prelucreze rațional materialul de învățat este alcătuirea *planului* și a *rezumatelor*. Sub aspect psihologic, priceperea de a alcătui planul constă în faptul de a-l învăța pe școlar să analizeze și să sistematizeze ideile principale din textul citit. În procesul alcătuirii planului, școlarii devin stăpîni pe propriile lor operații intelectuale: analiză și sinteză, generalizare și abstractizare. Sistematizarea materialului se face pe baza acestor operații.

Cercetările psihologice scot în evidență particularitățile alcătuirii planurilor de către școlarii mici. D. M. Dubovis-Aronovskaia[1], analizînd 159 de planuri alcătuite de școlarii din clasele II—IV, constată că există 4 tipuri distincte de planuri. Unii școlari, puțini la număr, fac un *plan complet*, împărțind textul și scoțînd esențialul (6% din elevi); alții fac un *plan incomplet* — cu împărțirea și scoaterea parțială a esențialului (21% din elevi); marea majoritate a elevilor în loc de plan fie că fac o scurtă *povestire*, fie o *repovestire* (72%). Între școlarii din clasa a II-a și cei din clasa a IV-a nu

[1] D. M. Dubovis-Aronovskaia, *Formirovanie u mladșih școlnikov umeniia sostavleati plan procitanogo teksta*. Materiali soveșcinaiia po psihologhii, Izdatelstvo A.P.N., R.S.F.S.R., Moskva, 1957, p. 404.

există deosebiri semnificative în ce privește frecvența alcătuirii planului complet. Aceasta înseamnă că priceperea de a alcătui planul depinde mai mult de metodele de învățămînt, decît de particularitățile de vîrstă.

Elevul care se deprinde să alcătuiască planuri bune asupra textelor citite folosește apoi acest procedeu și în lucrările scrise.

Nu mai puțin complexă este și deprinderea de a alcătui rezumate bune, într-o formă concisă și clară. Această deprindere se formează treptat și, după cum arată cercetările psihologice, la vîrsta școlară mică se înregistrează cîteva etape în dezvoltarea ei.

După datele lui M. N. Șardakov, elevii din clasa a IV-a elementară trec prin următoarele etape în alcătuirea rezumatului: *a)* prescurtarea mecanică a textului (unele fraze se scriu, altele se elimină); *b)* unele părți ale textului se prezintă în formă generalizată, iar altele sînt eliminate sau redate în întregime; *c)* reducerea textului se face o dată cu expunerea lui generalizată, dar se respectă succesiunea problemelor din text și *d)* pe lîngă prescurtare și generalizare, rezumatul schimbă ordinea de expunere a ideilor din text pe probleme.

Aceste date ne arată că în alcătuirea rezumatelor intră procese intelectuale complexe (analiza-sinteza, generalizarea) care se exersează în timp ce școlarul depune efort de prelucrare a materialului. Deprinderea de a alcătui rezumate și conspecte este necesar să fie dezvoltată la școlari începînd cu vîrsta mică și trebuie perfecționată pe tot parcursul vîrstei școlare. Se știe însă că această deprindere este slab dezvoltată, și la unii școlari de vîrstă mare, ba chiar și la unii studenți.

Lectura independentă contribuie la completarea cunoștințelor, la dezvoltarea gîndirii, imaginației, sentimentelor estetice și morale ale școlarului. Primii pași în direcția lecturii independente școlarul trebuie să-i facă începînd din primele clase elementare. Pe această cale se creează premisele însușirii independente a cunoștințelor în următoarele clase ale școlii medii.

Lectura extrașcolară a elevului din clasele elementare trebuie îndrumată sistematic și riguros controlată. Învățătorul trebuie să știe ce anume și cît citește școlarul, care sînt preferințele lui, cum înțelege materialul citit și ce efect are asupra dezvoltării sale intelectuale și morale.

Observațiile și studiile psihologice arată că nu numai școlarii de vîrstă mică, dar și de vîrstă mare nu știu să aleagă întotdeauna cartea potrivită pentru lectură. Se poate întîmpla ca lectura (de un anumit gen) să nu servească scopurile educației morale ale tineretului, să influențeze negativ caracterul, să răpească din timpul rezervat pentru învățătură, să ducă la însușirea unui jargon de stradă ș. a. m. d.

Să aducem spre ilustrare cîteva exemple. Un şcolar de 8 ani are înregistrate la fişa din biblioteca şcolii 54 de cărţi pe care le-a împrumutat pentru citire în cursul a 9 luni. Printre cărţile împrumutate figurează opere de Mark Twain, A. Gaidar, Peciornikova etc., opere care prin conţinutul lor sînt inaccesibile unui copil de 8 ani. Se constată că, luînd la întîmplare diferite cărţi, şcolarul le restituie după una-două zile fără a le fi citit.

Un alt exemplu. Un şcolar din clasa a IV-a a citit în 5 luni 64 de cărţi, dar neselectiv. Unele din ele corespund vîrstei, iar altele nu corespund (după datele lui I. Stanciu [1]).

Din aceste exemple se poate vedea interesul şcolarului de vîrstă mică pentru lectură, dar în acelaşi timp se vede şi necesitatea îndrumării acestuia de către învăţător.

Din examinarea problemei dezvoltării la şcolarii de vîrstă mică a deprinderilor de muncă intelectuală independentă, rezultă în concluzie generală necesitatea *îndrumării sistematice* a acestei munci din partea învăţătorului. La început, şcolarul este lipsit total de aceste deprinderi. Învăţătorul este acela care îi organizează activitatea de acasă pînă la cele mai mici detalii. El controlează apoi în ce măsură procedeele recomandate sînt folosite de şcolar, caută să cunoască greutăţile de care se izbeşte acesta şi-l ajută să le depăşească.

În acest fel, şcolarul mic se deprinde treptat să lucreze *organizat* şi *raţional*, la început, mereu îndrumat şi controlat de adult iar mai tîrziu, tot mai independent. Pe această cale se dezvoltă la şcolarul mare un *stil raţional de muncă intelectuală independentă*, însă primii paşi în această direcţie începe să-i facă şi şcolarul de vîrstă mică.

Capitolul XIII

JOCUL, ÎNVĂŢAREA ŞI MUNCA

Particularităţile psihologice ale jocului şi rolul său în dezvoltarea psihică a copilului. Specificul învăţămîntului preşcolar şi pregătirea copilului pentru şcoală. Analiza psihologică a motivelor şi a procesului învăţării la vîrsta şcolară mică

1. Particularităţile psihologice ale jocului şi rolul său în dezvoltarea psihică a copilului

a. *Natura jocului.* Deşi nu este un mijloc universal de dezvoltare psihică a copilului pînă la vîrsta şcolară, jocul ocupă un loc foarte important la vîrsta ante- şi preşcolară, prezentînd particularităţi psihologice distincte în cadrul fiecărei vîrste.

[1] I. Stanciu, *Literatura pentru copii şi îndrumarea lecturii copiilor*, Editura de stat pentru imprimate şi publicaţii, 1957, p. 131 şi 135.

Pînă la vîrsta şcolară, jocul ocupă în viaţa copilului acelaşi loc pe care îl ocupă munca în viaţa adultului (A. S. Makarenko). Felul în care se comportă copilul în joc schiţează, în linii mari, atitudinea lui viitoare faţă de învăţătură şi muncă. În joc, la fel ca şi în muncă, se cere efort fizic şi intelectual, iar activitatea este însoţită de satisfacţie şi comportă o anumită răspundere — grijă faţă de jucării, respectarea regulilor de joc etc. Fără acest efort, jocul ar deveni pasiv, nu ar mobiliza forţele fizice şi intelectuale ale copilului. Jocul presupune existenţa unui scop (la fel ca şi în muncă), pe care copilul caută să-l realizeze şi astfel învaţă să învingă obstacolele ce i se ivesc în cale, devenind perseverent şi dîrz. Jocul este pentru copilul mic şi un mijloc important de cunoaştere a naturii şi societăţii. Intrînd în relaţii reciproce de joc, copiilor li se dezvoltă sentimentele sociale: solidaritatea, simţul de răspundere, spiritul colectivist.

Cu toate acestea, jocul nu este tot una cu munca. Cu toate că elementele de efort (muncă) şi de distracţie (satisfacţie) se întrepătrund în joc (în jocurile sale copilul imită diferite aspecte din viaţa de muncă a celor în vîrstă), totuşi între joc şi muncă există deosebiri esenţiale. În joc lipseşte necesitatea practică socială care să-l oblige pe copil să procedeze într-un anumit fel, aşa cum există în munca adultului. Copilul se joacă din plăcere şi întrerupe jocul în momentul în care a ajuns la saturaţie. Adultul nu face însă numai ceea ce îi face plăcere. El acţionează şi sub îndemnul unor obligaţii profesionale. Copilul, dimpotrivă, acţionează în joc din interese nemijlocite.

Esenţa jocului constă în capacitatea lui de a reflecta şi transforma pe plan imaginar realitatea. Jocul este strîns legat de practică, de caracterul specific al activităţii umane. El ia naştere din contactul copilului cu lumea înconjurătoare, fiind mijlocit de relaţiile sociale în care acesta este inclus de la început. Contactul copilului cu lumea externă îl îndeamnă la acţiune. Jocul este tocmai tendinţa copilului de a-şi exprima atitudinea faţă de realitate. Prin joc, copilul reuşeşte de timpuriu să cunoască realitatea şi s-o transforme pe plan imaginar.

Pentru joc este, deci, caracteristică trecerea copilului de la realitatea concretă spre o situaţie imaginară. Această trecere echivalează cu transformarea pe plan imaginar a realităţii. În formele sale iniţiale (la antepreşcolar), jocul nu cuprinde acest moment de trecere de la real la imaginar. Cînd copilul se joacă deschizînd şi închizînd uşa, el rămîne în limitele realului. Jocul propriu-zis începe abia în momentul în care se produce *transformarea* pe plan mintal a situaţiei reale în una imaginară. Faptul acesta este posibil pentru copil, pentru că în joc pe el nu-l interesează rezultatul practic, ci acţiunea ca atare.

Dacă în joc copilul îndeplineşte rolul medicului, pe el nu-l interesează însănătoşirea bolnavului (rezultatul practic), ci efectuarea unor acţiuni asemănătoare cu ale medicului: să dea injecţii, să panseze etc. Cu alte cuvinte, copilul transpune în joc, pe plan imaginar, semnificaţia socială a activităţilor adultului, indiferent de faptul că nu este stăpîn pe tehnica acţiunilor.

Tendinţa copilului de a transforma realitatea pe plan imaginar în joc nu înseamnă că el „fuge" de realitate într-o lume fictivă, ireală, aparentă. Cu toate că în joc există un anumit grad de abatere de la realitate (scaunul devine „maşină", bastonul — „puşca" etc.), totuşi prin conţinutul său jocul *reproduce realitatea.* Ceea ce îşi imaginează copilul în joc e luat direct din realitate. Cînd copilul foloseşte beţişorul drept „seringă" şi face injecţii, el reproduce o situaţie reală şi un conţinut social uman. Pe lîngă aceasta, sentimentele, dorinţele şi intenţiile copilului antrenate în joc sînt şi ele reale. La fel de reale sînt şi posibilităţile şi însuşirile copiilor valorificate în joc: cine este mai abil, mai puternic, mai îndemînatic acela cîştigă în jocurile sportive. Reale sînt şi trăirile legate de succesul şi insuccesul obţinut în joc.

Cînd copilul îşi asumă un rol în joc, el nu se transpune numai fictiv într-un personaj străin, ci în acelaşi timp îşi adînceşte şi îmbogăţeşte propria personalitate. Tocmai datorită acestui fapt, jocurile cu roluri sînt utilizate de adulţi cu scopuri educative. Prin ele se îmbogăţeşte lumea de imagini, sentimente, dorinţe şi năzuinţe ale copilului.

Clasificarea jocurilor. Prin natura, conţinutul şi modul lor de organizare, jocurile copiilor sînt foarte variate. Fiind foarte numeroase, variate şi dinamice, clasificarea lor prezintă unele dificultăţi. La baza clasificării jocurilor se pun diferite criterii: *a)* poziţia copilului în joc, *b)* principiul dezvoltării copilului. *c)* gruparea copiilor în joc etc. Corespunzător cu aceste criterii, jocurile se împart în: jocuri de *mişcare* şi *sedentare,* jocuri *fizice* şi *intelectuale,* jocuri *individuale* şi *colective.* Toate aceste clasificări accentuează numai unele aspecte ale jocurilor, fără a epuiza varietatea lor.

Privite din punctul de vedere al *influenţei educative,* jocurile se pot clasifica după un criteriu mai general, acela al conţinutului, organizării şi regulilor la care se supune copilul în joc. În funcţie de aceasta avem *jocuri de creaţie* — în care conţinutul, organizarea şi regulile sînt stabilite de copil — şi jocuri de *mişcare* şi *didactice* — în care conţinutul, organizarea şi regulile sînt stabilite de adult. Prin aceste jocuri se urmăreşte dezvoltarea fizică (jocurile de mişcare) şi dezvoltarea *intelectuală* şi *morală* (jocurile de creaţie, didactice) a copilului.

Examinînd jocurile din punct de vedere genetic, aşa cum ele se constituie şi se dezvoltă la copil, le mai putem împărţi şi în alte două grupe: jocuri cu *subiecte* şi jocuri cu *reguli.*

b. *Particularitățile jocului și funcția lui formativă.* Datele observației și cercetările experimentale aduc un bogat material, care permite să se desprindă particularitățile psihologice ale jocurilor la copiii de vîrste diferite. Să le examinăm așa cum apar ele și se dezvoltă la vîrsta antepreșcolară și preșcolară.

În perioada copilăriei (1—3 ani), jocurile copilului, dată fiind motricitatea lui în formare, poartă un caracter *funcțional* — mai ales în primii doi ani. Prin joc, copilul își perfecționează posibilitățile de mișcare. La această vîrstă, forma de bază a jocului este *mișcarea cu obiectul* (mînuirea). Mișcările care satisfac trebuințele copilului sînt repetate de el, trecînd astfel în planul jocului. Este caracteristic faptul că mișcările cu obiectele se formează în activitatea comună a copilului cu adultul. Copilul acționează independent numai cu acele obiecte pe care le-a folosit împreună cu cei în vîrstă. Cu timpul, în jocurile copilului încep să apară acțiunile cu obiectele care reflectă diferite momente comune din viața lui și a adultului. Numai treptat se face trecerea la situații imaginare în joc. Copilul începe să atribuie obiectelor cu care se joacă însușiri imaginare („supa e fierbinte", „păpușa e bolnavă" etc.).

În majoritatea cazurilor, la această vîrstă copiii folosesc obiecte fără o funcție socială determinată — bețișoare, pietricele, cuburi — drept elemente suplimentare la jucării (păpuși, animale etc.). Bețișorul ține locul „lingurii", pietricica — locul unei bucăți de pîine. Deci, copilul nu simte încă nevoia unei asemănări riguroase între obiectul substituit în plan imaginar și obiectul care îl substituie pe acesta. De aceea, același obiect poate îndeplini funcții diferite; într-un caz bețișorul devine „pipetă", în altul — „termometru" etc. Mai tîrziu, copilul va simți nevoia de a folosi un obiect real: în loc de bețișor — o lingură, în loc de pietricică — o bucată de pîine.

Acestea sînt începuturile și particularitățile psihologice ale situațiilor de joc ce se constituie în copilăria timpurie. Dezvoltarea ulterioară a jocului constă în trecerea de la *jocurile de mînuire* a obiectelor la *jocurile cu subiecte* (roluri) și *jocurile cu reguli.* Jocurile în perioada antepreșcolară constituie o etapă pregătitoare a jocului din perioada preșcolară. Această pregătire se desfășoară în două direcții. În primul rînd, numărul obiectelor care intră în jocul copilului devine tot mai mare. Dacă la început copilul substituie obiectele unele prin altele fără a ține seama de funcția lor socială, mai tîrziu, el va utiliza în joc obiecte adaptîndu-le la situația jocului și la funcția specifică a obiectului. În al doilea rînd, copilul începe să compare acțiunile sale de joc cu acțiunile reale din viața adultului. Pe această cale încep să apară jocurile cu subiecte (roluri). Copilul își

asumă rolul adultului care execută diferite acțiuni. Mai departe, de la acțiuni disparate copilul trece la acțiuni legate logic.

La vîrsta preșcolară, jocurile intră într-o nouă fază de dezvoltare datorită extinderii experienței copilului. Jocurile cu subiecte dobîndesc un alt caracter decît la vîrsta antepreșcolară și pe lîngă aceasta apare un nou tip de jocuri — cele cu reguli. Dacă la vîrsta antepreșcolară jocul cu subiecte este rudimentar, în sensul că se reduce la simpla mînuire a obiectelor, la aspectul extern al acțiunii, în jocul preșcolarului se oglindește și *conținutul intern* al acțiunilor umane, semnificația pe care o dețin ele în activitatea omului.

Fig. 14. — Jocurile preșcolarilor mici

De pildă, jocul de-a trenul imită nu numai latura externă a conducerii locomotivei, ci și relațiile reciproce dintre mecanicul de locomotivă, conductorul trenului și călători.

Dacă în joc antepreșcolarul rămîne el însuși, preșcolarul începe să-și asume un rol în joc — pe acela de medic, șofer etc. Subiectul jocului îl constituie tot ceea ce vede preșcolarul în

jurul său. Îndeplinirea rolului de către preşcolar este legată de organizarea activităţii de joc. (Rolurile din joc cer repartizarea lor pe copii şi de aici apare un nou principiu în joc — acela al *acţiunii în colectiv.)*

De la o etapă la alta a vîrstei preşcolare se constată deosebiri semnificative în structura psihologică a jocurilor cu subiecte. La preşcolarii de 3—4 ani, subiectul jocului abia se înfiripă, fără a se realiza întotdeauna pînă la capăt. Deşi au tendinţe de a se juca în colectiv, copiii cu greu îşi înţeleg intenţiile reciproce. Din această cauză, subiectul jocului este *fluctuant.* (La fel ca şi subiectul în construcţie, desen, modelaj.) Legătura între copii în cadrul jocului este adesea nemotivată. La vîrsta preşcolară mijlocie, dar mai ales mare, alegerea subiectului este determinată de interesele mai persistente ale copiilor, de capacitatea lor sporită de reprezentare şi de prelucrare independentă a impresiilor nemijlocite. Apare clar că dezvoltarea jocurilor cu subiecte se produce în strînsă legătură cu dezvoltarea psihică generală a copilului de vîrstă preşcolară.

Aşadar, în jocurile cu aceleaşi subiecte se oglindeşte un *conţinut* diferit, după diversele etape ale vîrstei preşcolare. Conţinutul jocurilor evoluează pornind de la reproducerea *acţiunilor cu obiectele,* spre reproducerea *relaţiilor sociale* dintre oameni.

Jocurile cu subiecte îndeplinesc o importantă funcţiune educativă. Prin intermediul lor, copilul îşi însuşeşte funcţiunea socială a obiectelor, formele activităţii umane, relaţiile reciproce dintre oameni şi semnificaţia socială a acestor forme şi relaţii.

Intervenţia adultului în jocurile cu subiecte trebuie să meargă pe linia însuşirii de către copil a conţinutului social al activităţii umane. De pildă, o fetiţă poate să hrănească, să spele şi să culce păpuşa, subiectul jocului limitîndu-se la o serie de acţiuni de mînuire a obiectului. Dimpotrivă, dacă fetiţa este îndrumată în jocul ei astfel, încît, după ce a culcat păpuşa, să se apuce să-i spele hainele, apoi să i le calce etc., în acest caz, deşi ea face aceleaşi acţiuni, totuşi ele dobîndesc o altă semnificaţie pentru ea. Păpuşa devine „fiică", pe care „mama" trebuie s-o îngrijească.

In dezvoltarea jocurilor la preşcolari prezintă o deosebită însemnătate îmbogăţirea conţinutului social al subiectelor. In funcţie de subiectul jocului şi de natura intervenţiei adultului, *nivelul jocului poate fi simţitor ridicat spre perspectiva apropiată a dezvoltării copilului.* Particularităţile jocurilor la vîrstele preşcolare nu constituie nişte trăsături înnăscute, nemodificabile. Jocul preşcolarului poate fi simţitor îmbogăţit. Sarcina îndrumării jocurilor cu subiecte de către adult este aceea de a le satura cu conţinut social, de a dezvălui în joc adevăratele relaţii interumane (tovărăşie, prietenie, ajutor reciproc etc.). *Relaţiile socialiste trebuie să formeze conţinutul de bază al jocurilor cu subiecte.*

Din jocurile cu subiecte (roluri) se dezvoltă la vîrsta preşcolară *jocurile cu reguli.* In orice rol asumat de către copil există un „grăunte" de regulă. Cînd copilul îşi asumă rolul de sentinelă, el îşi asumă implicit şi sarcina de a respecta anumite reguli — să nu părăsească postul, să nu vorbească în post etc.

La vîrsta preşcolară mică, aceste reguli sînt mai greu înţelese de către copii. La preşcolarii mijlocii şi mari, chiar şi în jocurile cu roluri, conţinutul îl formează r e g u l i l e care decurg din rolul asumat de copil.

Cercetările experimentale arată care este linia de evoluţie a jocurilor cu reguli la vîrsta preşcolară (datele lui Elkonin [1]). Raportul dintre rolul asumat în joc şi regulile faţă de care trebuie subordonate acţiunile este cu atît mai direct cu cît copilul este mai mic. O dată cu înaintarea preşcolarului în vîrstă, este de ajuns ca rolul să fie doar *denumit* pentru ca să fie asumat de copil cu respectarea regulilor implicate în rol. Dacă la început rolul domină regula, mai tîrziu regula se desprinde din rol şi începe să îndeplinească funcţii conducătoare. De pildă, în jocul „pisica şi şoarecele" regula este ca şoarecele să stea liniştit pentru a nu fi observat de pisică. Or, preşcolarul mic nu înţelege sensul convenţional al jocului: el fuge de pisică pentru a nu fi prins. Preşcolarul mai mare, dimpotrivă, stă liniştit, pentru el regula nu se contopeşte cu rolul: a nu fi prins de pisică nu echivalează cu faptul de a fugi, ci de a sta liniştit.

Succesiunea acţiunilor care decurg din rolul asumat în jocurile cu reguli prezintă pentru preşcolarii mari tăria unor legi. Ei protestează vehement dacă ordinea de succesiune a acţiunilor nu se respectă în joc. Acest fapt dovedeşte că asumîndu-şi un rol, preşcolarul se încadrează într-un sistem de reguli care îi determină riguros acţiunile.

Un fenomen similar este întîlnit şi în formarea deprinderilor de comportare civilizată la preşcolari, cînd aceştia „denunţă" orice abatere survenită de la regulile prescrise rolului de „preşcolar". Aceeaşi rigurozitate în îndeplinirea regulilor o întîlnim şi la şcolarul mic (clasa I), care nu se abate de la cerinţele învăţătorului — în faza în care el încă îndeplineşte rolul de „şcolar". În acest fel, se poate vedea filiaţiunea procesului de „interiorizare" a rolului la copiii de vîrste învecinate: preşcolară mare şi şcolară mică.

În jocurile cu reguli, scopul este îndeplinirea rolului asumat de către copil, iar rezultatul — felul în care este îndeplinit rolul. Jocul nu este o activitate „liberă", lipsită de scop şi rezultat pentru copil. Conflictele dintre copii, care apar în timpul jocului cu reguli, sînt adesea urmarea faptului că unii din ei nu ajung la rezultat în conformitate cu scopul jocului. Asumîndu-şi un rol, ei se abat de la regulile ce decurg din el. Dacă însă rolul este îndeplinit în conformitate cu regulile lui intrinseci, atunci plăcerea copiilor în joc este maximă. În acest caz, rezultatul jocului este în concordanţă cu scopul lui. Pentru ca preşcolarul

[1] D. B. Elkonin, *Igra i psihiceskoe razvitie rebenka-doşkolnika.* Trudî vserossiiskoi naucinoi konferenţii po doşkolnomu vospitaniiu, Uci-pedghiz, 1949, p. 116—131. Vezi la fel: *Problemele psihologice ale jocului în perioada preşcolară,* din culegerea: *Probleme de psihologia copilului de vîrstă preşcolară,* red. Leontiev şi Zaporojeţ, Editura de stat, 1951, p. 25.

să ajungă la această concordanță, el trebuie să cunoască diferite roluri: de medic, aviator, tractorist etc., precum și regulile ce decurg din aceste roluri — de a îngriji bolnavii, a transporta călători etc. Preșcolarul cunoaște, desigur, funcțiile sociale ale diferitelor profesiuni: medicul vindecă bolnavii, șoferul conduce mașina etc. Însă aceste funcții se însușesc mai bine în joc, ele fiind mai bine diferențiate și generalizate. În aceasta constă *rolul formativ* al jocului.

Jocurile cu reguli au importanță educativă pentru că îl exersează pe copil în *eforturi voluntare*. Prin asumarea rolului, copilul trebuie să se supună regulilor de conduită ce decurg din el. Dacă este călător, trebuie să stea liniștit în „tren" cînd acesta

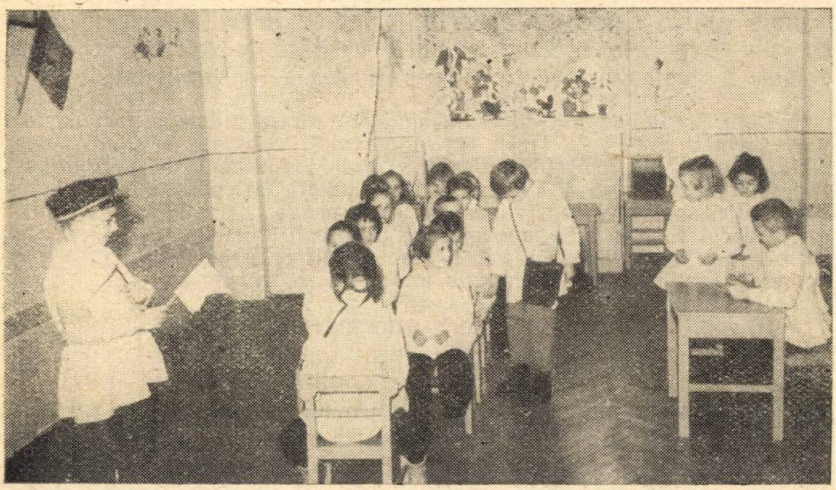


Fig. 15. — Jocurile cu reguli la grupa preșcolară mare

merge, chiar dacă i-ar plăcea mai mult să fie mecanic de locomotivă; dacă este „pacient" trebuie să-și joace rolul, deși mai plăcut ar fi pentru el rolul doctorului (să facă injecții, pansamente etc.). În acest fel, copilul se exersează în stăpînirea pornirilor și a dorințelor sale nemijlocite. Jocul apare ca o școală a stăpînirii de sine, a supunerii față de regulile și obligațiile asumate de către copil.

În concluzie, se poate spune că, în dezvoltarea lor, jocurile parcurg mai multe etape. La început, copilul reproduce în jocurile sale acțiunile specifice funcției sociale a obiectelor (jocurile

de mînuire). După aceea, el își asumă diferite roluri care reflectă relațiile social-umane (jocurile cu subiecte). In fine, jocul se desfășoară după anumite cerințe ale rolului asumat (jocurile cu reguli). Toate aceste jocuri nu se dezvoltă de la sine, ci sub îndrumarea adultului, care dă conținut și organizează jocurile copiilor.

Jocurile prezintă o mare importanță pentru dezvoltarea psihică a copilului. În copilăria timpurie și la vîrsta preșcolară, *jocul este forma de bază a activității* prin care se formează și se dezvoltă personalitatea copilului. Jocul este o adevărată „școală" a vieții pentru copil. Prin joc, copilul cunoaște natura, însușirile obiectelor și ale fenomenelor din jur (culoare, număr, formă, mărime etc.). Prin joc, el cunoaște activitățile și relațiile sociale dintre oameni. Tot prin joc, i se dezvoltă sentimentele sociale și morale, precum și unele calități de voință. Se poate spune că jocul este practica dezvoltării (L. S. Rubinștein).

Rolul jocului în dezvoltarea diferitelor procese psihice a fost dovedit prin cercetări psihologice. Prin joc se dezvoltă activitatea motrică și conduita voluntară la copil (după Neverovici și Manuilenko). Jocul contribuie la formarea memorării și a reproducerii voluntare (Istomina). Procesele de comparație, analiză și generalizare, de asemenea, se dezvoltă în joc (Zaporojeț). Jocul pune în activitate mai ales imaginația copilului, capacitatea lui de a „transfigura" realitatea. Prin joc se satisfac trebuințele, dorințele și interesele copilului. Manifestîndu-se în joc ele se și formează.

În joc, procesul cunoașterii este indisolubil legat de acțiune. Copilul devine stăpîn pe acțiuni prin faptul că ele se repetă și se fixează în joc. Acționînd în joc, copilul transformă lumea pe plan imaginar. Prin acțiunile specifice cu obiectele, prin rolurile din jocurile cu subiecte și reguli se dezvoltă și se organizează viața emotivă și voluntară a copilului. În acest fel, jocul este prima „școală" a gîndirii, sentimentelor și a voinței copilului. În aceasta constă funcțiunea formativă a jocului.

2. Specificul învățămîntului preșcolar și pregătirea copilului pentru școală

Cu toată importanța unanim recunoscută a jocului, el nu este singura activitate care stă la baza dezvoltării psihice a copilului pînă la vîrsta școlară. La vîrsta preșcolară are loc și învățarea sub forma organizată și dirijată a însușirii cunoștințelor de către copil despre mediul înconjurător, precum și formarea la copil a deprinderilor elementare intelectuale și de comportare, pentru ca în acest fel să fie p r e g ă t i t pentru a intra în școală.

În ce constă specificul și particularitățile psihologice ale învățării la vîrsta preșcolară? Pentru a putea determina specificul învățămîntului preșcolar, este indicată comparația între felul cum *învață* copilul pînă la și după vîrsta preșcolară. Pînă la 3 ani, copilul învață după un „program propriu" (L. S. Vîgotski[1]). Învățarea are loc în desfășurarea vieții de toate zilele. Copilul cunoaște mediul înconjurător, comunică tot timpul cu adulții și astfel își însușește unele cunoștințe, însă numai pe acelea care răspund trebuințelor și intereselor sale nemijlocite. După vîrsta de 7 ani, copilul învață după un „program al adultului". Acum, copilul însușește cunoștințe nu după nevoile proprii, ci după cerințele programelor școlare.

Învățămîntul preșcolar ocupă oarecum o *poziție intermediară* între cele două forme ale învățării mai sus arătate. Preșcolarul trebuie să-și formeze o reprezentare adecvată despre fenomenele din natură și societate, să-și însușească în practica vorbirii regulile gramaticale și lexicul limbii materne, să-și formeze unele deprinderi elementare de numerație, calcul, desen etc. Însușirea acestor cunoștințe și formarea deprinderilor amintite nu poate fi lăsată pe seama „învățării spontane", tipică pentru antepreșcolar. Dacă acesta face numai ceea ce corespunde trebuințelor și intereselor sale nemijlocite, iar școlarul face eforturi pentru a îndeplini cerințele programei școlare, copilul preșcolar, fără a fi pus să renunțe la dorințele și interesele sale nemijlocite, este deprins treptat să dorească și să se intereseze de ceea ce îi cere educatoarea. Lucrul acesta este posibil datorită cotiturii ce se produce în dezvoltarea psihică a preșcolarului. Nevoia copilului de a cunoaște, de a acționa, de a se orienta în relațiile sociale, face posibilă adaptarea lui la cerințele educatoarei, respectiv la cerințele programei învățămîntului preșcolar. Rezolvarea acestei probleme, însă, nu mai este posibilă pe baza exclusivă a activității de joc. Însușirea cunoștințelor și formarea deprinderilor elementare cere noi forme, organizate, de învățare. Aceste forme se realizează în cadrul *activităților obligatorii*.

Fără îndoială că însușirea cunoștințelor despre natură și societate se poate realiza pe baza comunicării verbale a preșcolarului cu adultul, prin contactul obișnuit al vieții de toate zilele. La fel, dezvoltarea pronunțării corecte, însușirea structurii gramaticale a limbii, îmbogățirea vocabularului, precum și formarea deprinderilor — toate acestea se realizează în procesul c o m u n i c ă r i i copilului cu adultul. Deosebirea rezidă în faptul că în grădiniță comunicarea nu se face numai în cadrul jocului, ci și în cadrul activităților obligatorii organizate și planificate prin care se ating scopurile

[1] L. S. Vîgotski, *Izbranîe psihologhiceskie issledovaniia*, Izdatelstvo A. P. N., R.S.F.S.R., 1956, p. 426.

şi sarcinile învăţămîntului preşcolar. Astfel, pentru dezvoltarea vorbirii se aplică procedee de însuşire dirijată a limbii materne: povestiri după un model dat, povestiri după plan, după ilustraţii etc. Pe această cale se dezvoltă limbajul copilului în numeroase direcţii, greu şi chiar imposibil de atins prin joc. La copil se dezvoltă priceperea de a povesti coerent şi logic despre cele văzute şi auzite. I se dezvoltă vocabularul pentru exprimarea gîndurilor, dorinţelor şi a sentimentelor în aşa fel, încît să fie înţeles de cei care îl ascultă. Toate aceste forme ale comunicării verbale nu se pot educa numai pe baza activităţii de joc, ci şi pe baza activităţilor obligatorii (însuşirea limbii materne şi cunoaşterea mediului înconjurător).

Tot ceea ce s-a spus cu privire la dezvoltarea limbajului copilului în cadrul activităţilor obligatorii este valabil şi pentru dezvoltarea altor procese şi însuşiri psihice ale preşcolarului prin aceleaşi activităţi obligatorii. Număratul şi socotitul, jocurile didactice, desenul, modelajul, confecţiile etc. — toate acestea exercită o influenţă însemnată asupra dezvoltării intelectuale şi morale a preşcolarului. În cadrul acestor activităţi, i se formează percepţia diferenţiată (a culorii, formei, structurii obiectelor), precum şi reprezentările corespunzătoare, alături de unele noţiuni elementare.

La vîrsta preşcolară, învăţarea prezintă particularităţi specifice în funcţie şi de particularităţile de vîrstă ale copiilor. Respectarea acestor particularităţi este o condiţie de bază pentru dezvoltarea optimă a activităţii psihice a preşcolarului prin învăţare.

La vîrsta preşcolară mică, învăţarea este indisolubil legată de joc şi de acţiunea directă cu obiectele. Chiar dacă li se dă copiilor o „temă didactică", ei o transformă neapărat în joc. Pentru ei, asimilarea cunoştinţelor şi stăpînirea mijloacelor de acţiune cu obiectele (deprinderile) încă nu s-a diferenţiat ca o problemă aparte. Dată fiind această strînsă legătură între *joc* şi *învăţare*, la preşcolarul mic *se impune îmbinarea învăţării cu „procedee de joc"* (în parte şi la grupa mijlocie). De pildă, preşcolarul mic nu va calcula cu plăcere dacă această operaţie nu este necesară pentru a participa la joc; la fel, nu va reţine denumirea obiectelor dacă reproducerea lor nu este cerută de situaţiile de joc; nu va diferenţia elementele structurale ale tabloului dacă perceperea lor nu este însoţită de elementele de joc.

De pildă, educatoarea prezintă preşcolarilor mici tabloul „pisica şi pisoii". Pentru a dirija percepţia copiilor în direcţia dorită — aceea a diferenţierii mărimii, culorii, raporturilor dintre pisică şi pisoii din tablou — educatoarea va imita cum toarce pisica, va simula sub forma de joc că desprinde pisoii din tablou şi-i va împărţi copiilor. În acest fel, făcînd apel la „procedee de joc" educatoarea va reuşi să activeze atenţia copiilor, să le trezească interesul, să asigure o intensă analiză şi sinteză a obiectelor din tablou etc. (după cercetările efectuate de Flerina [1]).

---

[1] E. A. Flerina, *O rukovodstve vospriatiem doşkolnika v proţesse obuceniia*, „Sovetskaia pedagoghika", 1952, nr. 12, p. 64—66.

Cu cît vîrsta preşcolară este mai mică, cu atît apare mai necesară aplicarea „procedeelor de joc" în învăţare. Cu timpul însă, elementele de joc încep să cedeze tot mai mult locul elementelor de învăţare. Preşcolarul începe să dobîndească interes pentru observarea obiectelor, tablourilor, pentru calcul, desen etc.

La vîrsta preşcolară mare, învăţarea capătă un caracter mai complex: se produce subordonarea activităţii libere faţă de activităţile obligatorii. Preşcolarul nu mai transformă acum în joc desenul, modelajul, decupările, ci începe să urmărească atent explicaţiile educatoarei cu privire la modul de executare a desenului, modelajului etc., străduindu-se să şi realizeze ceea ce i s-a spus. Acum, preşcolarul începe să-şi însuşească activ cunoştinţele, să-şi dea seama de posibilităţile proprii: apare atitudinea critică faţă de propriile priceperi („Asta nu pot s-o fac").

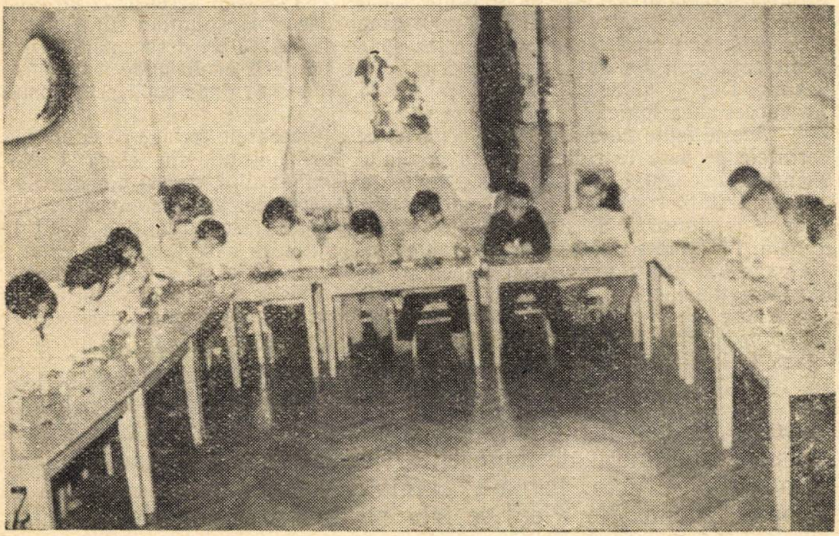


Fig. 16. — Activităţile obligatorii în grupa mare

Aceste activităţi obligatorii care preced învăţămîntul şcolar au tocmai rostul de a-l pregăti pe copil pentru şcoală. Ele sînt formele tranzitorii care duc la învăţămîntul de tip şcolar.

Pe lîngă joc şi învăţare de tip preşcolar, un rol important în dezvoltarea psihică a preşcolarului îl deţine şi *munca* — în formele accesibile vîrstei. Importanţa muncii la vîrsta preşcolară

rezidă în faptul că prin ea se dezvoltă o atitudine pozitivă la copil față de activitatea productivă a adultului și i se formează deprinderile elementare de a folosi unele instrumente simple (ciocan, foarfece, cuțit etc.). În grădinița de copii există diferite forme de muncă accesibile copiilor : autoservirea, ajutorul dat de cei mari celor mai mici, serviciu de zi la vestiar, îngrijirea colțului naturii vii etc. Prin aceste forme ale muncii copiilor li se educă dragostea și respectul față de muncă, capacitatea de a-și subordona acțiunile proprii scopului comun, atitudinea conștientă față de îndatoriri și sarcini.

Prin joc, învățare și muncă, preșcolarul este pregătit pentru școală. Care sînt cerințele pe care le ridică față de învățămîntul preșcolar intrarea copilului în clasa I elementară ?

Învățătorii constată adesea că în clasa I copilul nu este încă deprins să stea liniștit în bancă, nu are formată atenția pentru a asculta cele spuse de alții. Copilului îi place să se ocupe nu de ceea ce este necesar, ci de ceea ce este atractiv pentru el, deci nu este capabil de efort voluntar. Abia intrați în școală, unii copii nu se supun celor spuse de învățător, desenează altceva decît ceea ce li s-a dat ca temă, scriu în alt loc decît acolo unde li s-a arătat etc. Deși le place să povestească, totuși expunerea unor copii este lipsită de succesiunea logică [1].

Aceste fapte ne arată, pe de o parte, că educatoarele trebuie să cunoască cerințele pe care le ridică în fața copilului învățămîntul din clasa I elementară, nu numai din punctul de vedere al conținutului, dar și din acela al particularităților calitative : al cunoștințelor, deprinderilor și priceperilor de muncă intelectuală de care trebuie să dispună preșcolarul nou sosit la școală. Pe de altă parte, este necesar ca și învățătorii care predau în clasa I să cunoască programa grupei preșcolare mari, ca astfel să-și dea seama de posibilitățile copiilor care vin din grădiniță și să știe pe ce se pot sprijini în realizarea programei școlare. Cu alte cuvinte, trebuie asigurată *succesiunea* între programele muncii instructiv-educative din grădiniță (grupa mare) și clasa I elementară.

La intrarea în școală, copilul trebuie să dispună de volumul necesar de cunoștințe despre mediul înconjurător, adică să aibă un cerc determinat de reprezentări despre lucruri, ființe, oameni, anotimpuri, fructe, legume, animale, culori, sunete, precum și despre fenomenele vieții sociale și de producție a oamenilor. Mai departe, copiii trebuie să-și fi însușit și unele noțiuni elementare : despre spațiu, timp, raporturi cantitative, precum și cunoștințe generalizate despre normele sociale și morale. Pe lîngă aceasta, ei trebuie să fie stăpîni pe unele deprinderi, începînd de la acelea de a ține creionul în mînă și terminînd cu altele mai complexe, cum ar fi cele intelectuale (număratul, socotitul).

[1] *Detskii sad i škola*, Izdatelstvo A. P. N., R.S.F.S.R. (red. A. A. Liublinskaia), 1954, p. 8.

Cercetările psihologice arată însă că în grădinițele de copii se acordă o mai mare atenție laturii de conținut a activității intelectuale, decît formării deprinderilor intelectuale la copii. Nu se acordă în grădiniță suficientă importanță analizei și sintezei intelectuale a copiilor, ceea ce face ca, veniți în școală, ei să nu fie îndeajuns de bine pregătiți pentru analiza și sinteza sunetelor și a silabelor, lucru absolut necesar însușirii scris-cititului. Faptul se explică prin aceea că nu există un sistem unitar de cerințe în grupa preșcolară mare și clasa I elementară. Pe de altă parte, în clasa I elementară nu se fixează în toate cazurile cunoștințele și deprinderile deja cîștigate de copii în grădiniță și multe din ele se pierd.

Așadar, pregătirea copilului preșcolar pentru școală necesită existența unui sistem de cerințe unitare în cele două trepte învecinate ale învățămîntului : grupa preșcolară mare și clasa I.

3. Analiza psihologică a motivelor și a procesului învățării la vîrsta școlară mică

Cunoașterea motivelor învățării la vîrsta școlară mică prezintă o mare însemnătate psihologică și pedagogică. Motivele sînt *factorii stimulatori* ai învățării. Cercetarea *dinamicii motivelor* învățării la vîrsta școlară mică ne dezvăluie cum se constituie, se dezvoltă și se schimbă atitudinile și interesele elevilor față de învățătură sub influența procesului instructiv-educativ. Cunoașterea motivelor sub imboldul cărora învață școlarul îi va permite pedagogului să asigure formarea lor și, prin aceasta, succesul la învățătură al elevilor. În funcție de motivele învățării depinde trăinicia cunoștințelor și însușirea lor sistematică, sau, dimpotrivă, însușirea superficială și nesistematică a cunoștințelor. Rezultatul la învățătură va fi diferit, în funcție de faptul dacă elevul învață ca să știe, conștient de îndatoririle lui școlare, sau învață numai atunci cînd se așteaptă să fie ascultat.

Motivele învățării la vîrsta școlară mică prezintă particularități psihologice distincte la școlarii din primele clase elementare față de ultimele două. Linia generală a dezvoltării motivelor constă în trecerea de la *motivele apropiate* spre *motivele îndepărtate* ale învățării, de la factorii stimulatori *externi* ai învățării, spre factorii stimulatori *interni*. În acest fel se produce *procesul de interiorizare a motivelor învățării la vîrsta școlară mică*, continuînd și la celelalte vîrste școlare. Locul motivelor nemijlocite este ocupat treptat de motivele mijlocite ale învățării. Procesul acesta al „interiorizării" motivelor învățării este foarte

complex și de durată. El se produce pe măsura dezvoltării atitudinilor și a relațiilor sociale ale școlarului, pe măsura însușirii cunoștințelor, a dezvoltării reprezentărilor și noțiunilor morale, a formării deprinderilor și obișnuințelor morale ca premise ale trăsăturilor de caracter.

Elevii din clasa I se simt atrași spre școală mai mult prin aspectul extern al vieții școlare : faptul de a purta chipiu, de a avea ghiozdan, de a ședea în bancă etc. Curînd, ei se simt atrași de însăși *activitatea de învățare :* pregătirea temelor, obținerea notelor etc. Mai ales școlarii începători sînt foarte nemulțumiți cînd nu li se dau note după ce au fost ascultați. Primind notele, ei se mîndresc cu ele și le comunică imediat părinților. Elevii din primele două clase încep deja să înțeleagă faptul că nota exprimă *aprecierea* învățătorului cu privire la *sîrguința* depusă la învățătură. De aceea, ei învață pentru a fi „buni școlari".

In ultimele două clase, motivația învățării începe să fie mai îndepărtată („Învăț bine, ca să fiu ca tata — inginer"). Motivele învățării încep să fie mijlocite acum de relațiile sociale mai largi ale copilului, de înțelegerea îndatoririlor școlare, de dorința de a le îndeplini, de a termina cu succes școala etc. Fără așa pierde funcțiunea ei stimulatoare, nota dobîndește o semnificație nouă. Ea începe să exprime locul pe care îl ocupă școlarul în clasă, ierarhizează membrii colectivului după sîrguința și simțul de răspundere față de învățătură. In aceasta constă funcțiunea și valoarea educativă a notei.

La vîrsta școlară mică încep să se dezvolte și interesele copiilor, dovedind importante motive stimulatoare ale învățării (vezi capitolul XIV).

Analiza psihologică a procesului învățării ne permite să distingem următoarele patru etape : *(a) perceperea* materialului nou, *(b) înțelegerea* materialului, *(c) memorarea* materialului și *(d) aplicarea cunoștințelor teoretice în practică.* Sub aspect psihologic, procesul însușirii cunoștințelor este reductibil la aceste patru etape ale învățării. Ele sînt legate în procesul de însușire a cunoștințelor. Indiferent dacă este vorba de lecție sau de munca independentă de acasă a școlarului, într-o formă sau alta, se evidențiază legătura indisolubilă între diferitele etape ale învățării. Materialul nu poate fi însușit temeinic dacă elevii îl percep dar nu-l înțeleg, dacă îl înțeleg, dar nu îl reține, dacă îl memorează, dar nu-l înțeleg și nu-l pot aplica în practică. In însușirea cunoștințelor de către elevi, se întîlnesc totuși cazuri cînd — cu toată legătura psihologică între cele patru etape — practic această legătură nu se realizează. Unii școlari, deși percep materialul, totuși nu îl reține, deși au memorat materialul, totuși nu-l înțeleg etc. De aceea, tratarea separată a celor patru etape ale învățării este justificată atît din punct de vedere psihologic, cît și pedagogic. Prezintă, de asemenea, interes cunoașterea condițiilor optime care asigură perceperea diferențiată,

înțelegerea clară, memorarea trainică și aplicarea independentă a cunoștințelor teoretice în practică. Să examinăm cele patru etape ale învățării, ale însușirii sistemului de cunoștințe elementare de către școlarii de vîrstă mică.

Perceperea materialului nou. Școlarii de vîrstă mică, după cum arată datele observației și cercetărilor psihologice, percep materialul intuitiv și verbal adesea fragmentar, nediferențiat, fără legătură între părți și fără sezisarea esențialului.

De pildă, în cadrul unei lecții de lectură explicativă, li s-a prezentat elevilor un corb împăiat. Lăsați să perceapă în mod independent, se constată că ei nu diferențiază părțile corbului, rămînînd doar la impresii generale: „Corbul este mare, negru și lucios (pauză). El este bun" (după L. V. Zankov [1]). Nici chiar atunci cînd observația școlarilor este dirijată de învățător, ei nu prind dintr-o dată materialul intuitiv sau verbal, nu reține decît o parte din el și nu în toate cazurile esențialul.

Faptele de mai sus se explică prin aceea că *perceperea materialului nou este un proces foarte complex de analiză și sinteză a elementelor intuitive și verbale prezentate la lecție.* Analiza și sinteza materialului nou nu se produce dintr-o dată, ci numai treptat, în actul *perceperii repetate* a materialului respectiv.

Dar și în cazul perceperii inițiale, respectîndu-se anumite condiții, se poate asigura o percepere diferențiată și integrală a materialului nou. Pentru aceasta, este important ca perceperea să devină a c t i v ă — să includă operațiile complexe ale gîndirii: analiza-sinteza, comparația, generalizarea. Este foarte important ca, analizînd părțile noului material perceput, școlarul să le lege împreună, pentru ca ele să nu rămînă fapte disparate în memoria lui. În perceperea inițială a materialului, școlarii mici reține adesea faptele disparate fără a vedea legătura dintre ele.

Învățînd, de pildă, despre animalele carnivore, școlarii spun: „Animalele carnivore se recunosc după colți, ochi, blană, labe și gheare". Aceste răspunsuri dovedesc că școlarii au reținut fapte izolate, dar nu și *legăturile esențiale* dintre ele. Ca atare, înțelegerea animalelor carnivore este denaturată.

Pentru asigurarea perceperii active a materialului nou, este necesară reactualizarea cunoștințelor însușite anterior, a reprezentărilor și noțiunilor deja formate. În acest fel, însușirea materialului nou se așază pe elementele deja cîștigate de școlar. Mai cu seamă în clasele elementare, *perceperea activă a materialului nou trebuie pregătită din punct de vedere psihologic.* Aceasta se realizează prin multiple procedee. Învățătorul pune întrebări elevilor, organizează experiențe simple, actualizînd astfel cunoș-

[1] L. V. Z a n k o v, *Nekotorîe voprosî metodiki nacialnogo obuceniia v svete uceniia I. P. Pavlova*, „Nacialnaia școla", 1953, nr. 7, p. 19.

tinţele anterior însuşite şi necesare pentru înţelegerea noului material predat. (De pildă, înainte de a le vorbi elevilor despre tigru, învăţătorul pune întrebări în legătură cu ceea ce ştiu ei despre pisică.)

Perceperea materialului nou se realizează întotdeauna în condiţiile interacţiunii dintre imagine şi cuvînt, între percepţii şi reprezentări pe de o parte şi sistemul verbal pe de altă parte. Materialul intuitiv perceput de către elevi poate să devină o sursă de noi cunoştinţe, dar numai cu condiţia dirijării verbale a percepţiei şcolarilor de către învăţător. Mai cu seamă în cazul elevilor din primele clase elementare, *conducerea observaţiei pentru dezvoltarea percepţiei lor analitice — orientată spre diferenţierea fină a structurii obiectelor şi fenomenelor — este absolut necesară.*

Materialul verbal perceput de către elevi la lecţii sau din manualele şcolare devine şi el un izvor de cunoştinţe. Aceasta numai în cazul că în mintea elevilor cuvintele actualizează imagini şi reprezentări ale obiectelor şi fenomenelor descrise verbal.

De aceea, în predarea materialului nou de către învăţător, perceput pentru prima dată de către şcolari, este foarte important *să se asigure cele mai bune condiţii de îmbinare a mijloacelor intuitive şi verbale la lecţie.* Dată fiind mai ales gîndirea concretă a şcolarilor de vîrstă mică, materialul verbal nou trebuie neapărat *întărit* cu elemente intuitive.

Înţelegerea materialului. După cum s-a văzut din cele de mai sus, operaţiile gîndirii sînt incluse chiar de la început în actul perceperii materialului nou. Fără de aceasta, *înţelegerea* materialului nu poate fi asigurată. Există însă diferite niveluri de înţelegere a materialului, după cum există şi cazuri destul de frecvente de înţelegere greşită a materialului („erorile tipice"). De aceea, în procesul însuşirii cunoştinţelor înţelegerea se desprinde ca o etapă aparte.

Din punct de vedere psihologic, înţelegerea aprofundată a materialului nu este posibilă numai pe baza perceperii lui pentru prima dată. În procesul perceperii repetate a materialului, înţelegerea lui se adînceşte. Cu fiecare nouă percepere, şcolarul pătrunde, tot mai adînc conţinutul celor învăţate, pentru că reuşeşte să stabilească *noi legături între părţile materialului,* legături pe care înainte nu le-a „văzut". În procesul repetării materialului, *analiza şi sinteza lui se realizează la niveluri tot mai înalte.* Cunoştinţele anterior însuşite se asociază cu cele noi, fiind integrate şi unele şi altele în sisteme tot mai cuprinzătoare. În acest sens, înţelegerea înseamnă o continuă raportare a cunoştinţelor

vechi la cele noi și invers. Înțelegerea aprofundată a materialului cere o continuă *restructurare a sistemelor de cunoștințe* însușite lecție de lecție, în sisteme de cunoștințe pe capitole și, pînă la urmă, în sistemul cunoștințelor cuprinse de întreg manualul.

Acest proces de înțelegere aprofundată a materialului este dificil pentru școlarul mic și necesită mult timp. El învață conștiincios lecțiile, dar înțelege fenomenele din natură și societate fragmentat — pe lecții separate. Chiar după ce a parcurs mai multe lecții, el nu reușește să vadă cu ușurință materialul însușit în întregime (în mod sintetic), pentru că aceasta cere o *regrupare* a materialului, *o nouă analiză și sinteză* a lui, noi generalizări — de nivel tot mai înalt.

De pildă, învățînd despre *unitățile de măsură,* cunoștințele parțiale ale școlarului despre aceste unități se analizează și se sintetizează mereu, pe măsura însușirii de noi cunoștințe despre unitățile de măsură. Cunoștințele lui despre *metru* se analizează din nou, o dată cu însușirea noilor cunoștințe despre *centimetru.* Mai tîrziu, aceste cunoștințe se analizează și se sintetizează din nou, o dată cu însușirea cunoștințelor noi despre *kilometru.* Deci, însușirea fiecărei noi unități de măsură cere o nouă analiză și sinteză a faptelor vechi și legarea lor de fapte noi în legătura lor reciprocă.

Această continuă regrupare, această analiză și sinteză mereu reînnoite, este de altfel singura cale de a trece de la *înțelegerea parțială* a faptelor unificate în categorii restrînse, spre *înțelegerea* esenței fenomenelor, spre cunoașterea legilor obiective ale naturii și societății. Dificultățile care se ridică în fața înțelegerii esenței fenomenelor de către școlarul mic sînt legate de greutatea integrării cunoștințelor *parțiale* în *sistemul cunoștințelor.* Semnificația pe care o are „partea" și „întregul" la un moment dat — la un anumit volum de cunoștințe — devine alta, pe măsură ce volumul de cunoștințe crește: întregul de pînă acum devine el însuși partea unui alt întreg. În acest fel, analiza și sinteza se întrepătrund în actul complex de înțelegere tot mai adîncită a materialului însușit. Ceea ce înainte era un rezultat al sintezei — de pildă, noțiunea de *cereale* care încorporează: grîul, secara, orzul, ovăzul etc. — devine mai tîrziu pentru școlar un element de analiză în cadrul altor sinteze (noțiunea de plantă: de cultură, de nutreț, medicinale etc.). Mai departe, aceste sinteze noi devin elemente de analiză ale unor alte sinteze în procesul însușirii de către școlar a sistemului de cunoștințe elementare despre științele naturii. Același lucru se întîmplă și în cazul înțelegerii aprofundate a cunoștințelor la alte obiecte: limba română, aritmetica, istoria, geografia etc.

Din punct de vedere pedagogic este foarte important ca *învățătorul să asigure o continuă analiză și sinteză a cunoștințelor parțiale și să le încorporeze în sisteme de cunoștințe tot mai cuprinzătoare, deprinzîndu-l totodată pe școlar să raporteze continuu unele cunoștințe la altele și să caute legătura dintre ele.*

În procesul înțelegerii materialului nou, se întîlnesc destul de frecvent la școlari așa-zisele „greșeli tipice", mai cu seamă în cazul cunoștințelor (noțiunilor) asemănătoare pe care ei le confundă. Cunoașterea naturii și a cauzei acestor greșeli tipice prezintă o deosebită importanță, pentru că numai în acest fel învățătorul le va putea înlătura la școlarii săi.

Să aducem spre ilustrare cîteva exemple, culese din materialele psihologilor sovietici (A. Z. Redko, D. N. Bogoiavlenski, L. I. Bojovici ș.a.). Însușindu-și cunoștințele de istorie, școlarii de vîrstă mică confundă pe de o parte noțiunile de „proprietari de sclavi", „moșier", „capitalist", iar pe de altă parte noțiunile de „sclav", „iobag", „țăran", „muncitor". În însușirea gramaticii și a ortografiei, școlarii fac alte diferite greșeli. Ei găsesc că sînt diferite cuvintele cu o rădăcină comună : „lup" — „lupoaică", „fierbe" — „fierbințeală". Ei spun că aceste cuvinte sînt diferite : „Fierbe se folosește atunci cînd fierbem cartoful", iar „fierbințeală avem atunci cînd ne arde soarele". Cînd se efectuează recunoașterea propozițiilor, școlarii consideră greșit că sînt propoziții numai acelea care se compun din 3—4 cuvinte. Tot așa, confundă prepozițiile cu conjucțiile, pronumele și interjecțiile. La aritmetică, ei confundă diferite cifre, figuri geometrice, iar la științe naturale — diferite specii de plante etc.

Cum se explică aceste greșeli tipice, întîlnite, după cum se constată, în faza inițială de însușire a cunoștințelor ? Aceste greșeli tipice nu sînt altceva decît erori de înțelegere. Psihologul L. S. Vîgotski, vorbind despre „noțiunile empirice" pe care copilul și le însușește în viața de toate zilele, arată influența inhibitivă pe care o exercită aceste noțiuni asupra noțiunilor științifice în curs de formare. Fenomenul înțelegerii are loc numai atunci cînd conținutul noțiunilor însușite de școlar în experiența sa anterioară corespunde conținutului noțiunilor științifice, respectiv, însușirilor esențiale ale fenomenelor. Greșelile tipice de mai sus se pot explica tocmai prin lipsa de corespondență între cele două categorii de noțiuni : unele cîștigate de către școlar în viața sa de toate zilele, iar altele care abia acum se formează în procesul de învățămînt. Acestea din urmă suferă o influență negativă din partea celor dintîi. În exemplele de mai sus, școlarii confundă noțiunile de „stăpîn de sclavi", „moșier", „capitalist", pentru că fac o *generalizare unilaterală* și o *diferențiere parțială.* Moșierul și capitalistul sînt oameni bogați — la fel ca și proprietarul de sclavi. Pe baza analizei unui singur indiciu („bogăția")

se face generalizarea (confundarea noțiunilor). Tot așa, țăranul este un om sărac la fel ca și sclavul, iobagul și muncitorul, de unde se ajunge la identificarea acestor noțiuni. La fel se explică și greșelile tipice în însușirea noțiunilor gramaticale. Școlarii confundă *semnificația reală* a întregului cuvînt (lup, lupoaică ; fierbe, fierbințeală) cu *semnificația gramaticală* a rădăcinii sale[1]. În însușirea noțiunii de „rădăcină" a cuvîntului se interpune experiența din trecut a școlarului. Lui îi vine greu la început să se îndepărteze de imaginea concretă a obiectului denumit (lup, lupoaică), pentru a înțelege înrudirea gramaticală dintre cuvintele cu rădăcină comună. Ca rădăcină gramaticală, cuvintele sînt identice, dar ca semnale ale animalelor respective (lup, lupoaică) ele sînt diferite.

Deci, erorile tipice întîlnite la școlari se explică prin faptul că noțiunile în curs de formare au la bază o analiză parțială și o sinteză unilaterală. Școlarul la început diferențiază numai unele elemente, adesea neesențiale, pe care apoi le generalizează. (Întrucît prepoziția este un cuvînt *scurt*, acest indiciu se generalizează și asupra altor cuvinte scurte : pronume, conjuncții și interjecții — care devin pentru școlar toate „prepoziții".)

Din punct de vedere fiziologic, aceste greșeli tipice se pot explica prin *fenomenul generalizării și diferențierii primare a stimulenților.* După cum a dovedit I. P. Pavlov, analiza mai profundă a stimulenților, cînd încep să acționeze componentele lor specifice este precedată de analiza trăsăturilor celor mai *generale* ale stimulenților respectivi. Analiza fină a însușirilor specifice ale stimulenților se face numai treptat. Din această cauză, obiectele (noțiunile) *asemănătoare* sînt mereu confundate.

În exemplele de greșeli tipice la școlarii de vîrstă mică (de notat că ele se întîlnesc și la elevii mari și chiar la adulți), însușirile generale ale noțiunilor noi („stăpîn de sclavi", „sclav") sînt *asemănătoare* cu unele trăsături ale noțiunilor cîștigate de copil în experiența sa zilnică („boier", „capitalist", „țăran sărac" etc.). În consecință, însușirile generale reactualizează în creierul școlarului urmele lăsate de experiența sa din trecut și pe această bază are loc generalizarea primară (difuză), fără a se întemeia pe analiza fină a conținutului noilor noțiuni.

Faptul că în etapa inițială de însușire a cunoștințelor de către școlari întîlnim fenomenul generalizării și al diferențierii primare a noțiunilor nu trebuie să ne ducă la concluzia că „greșelile tipice" sînt un fenomen de neînlăturat la elevi. Chiar dacă generalizarea și diferențierea primară a noțiunilor există, problema care se pune din punct de vedere pedagogic este aceea a duratei acestei faze de înțelegere difuză a noțiunilor. Ea poate să dureze mai mult sau mai puțin, în funcție de modul *cum se*

[1] Cf. D. N. Bogoiavlenski, *Ocerki psihologhii usvoeniia orfografii*, Izdatelstvo A. P. N., R.S.F.S.R., 1948, p. 71—72.

procedează în diferențierea fină a trăsăturilor esențiale ale noțiunilor în procesul predării lor la lecție. Depinde într-o însemnată măsură de învățător *încetinirea,* sau, dimpotrivă, *grăbirea* procesului de diferențiere fină a noțiunilor și astfel înlăturarea „greșelilor tipice" de înțelegere a materialului predat.

Memorarea materialului. Importanța memorării cunoștințelor constă în faptul că, o dată fixată trainic, ele pot fi reproduse cu ușurință. Deși perceperea inițială și înțelegerea materialului sînt condiții indispensabile de învățare, totuși ele nu sînt suficiente pentru a asigura însușirea temeinică a sistemului de cunoștințe. Din partea școlarului se cere o muncă specială, care constă în perceperea repetată a materialului pînă la fixarea lui definitivă în memorie.

Importanța memorării trainice a materialului, în măsură să permită reproducerea lui fidelă, constă în faptul că, *operînd pe plan mintal cu reprezentările și noțiunile acumulate, școlarul poate realiza o analiză și sinteză mereu nouă a cunoștințelor deja însușite.* Noțiunile care au fost însușite treptat în timp, iar acum sînt actualizate în memoria școlarului (prin reproducere), pot intra în raporturi noi și astfel se pot crea noi sisteme de noțiuni, cu mult mai cuprinzătoare și mai largi decît cele precedente. Memoria este procesul care „servește" gîndirii material de construcție. Pentru aceasta, este însă nevoie ca elevul să poată reproduce materialul respectiv.

De pildă, școlarul din clasa a III-a elementară nu va înțelege noțiunea de „plante industriale" — inul, cînepa, bumbacul, sfecla de zahăr, floarea-soarelui și dovleacul — dacă, însușindu-și cunoștințe despre fiecare plantă industrială în parte, la sfîrșit nu va integra toate cunoștințele privitoare la plantele industriale studiate de el. Aceasta cere, însă, ca el să *reproducă pe plan mintal* toate notele esențiale ale noțiunilor și să stabilească raporturile necesare între ele. Desigur, acest lucru școlarul de vîrstă mică, mai ales din primele două clase, nu poate să-l facă independent, ci numai sub îndrumarea învățătorului. Ceea ce poate și este necesar să facă școlarul constă în faptul ca el *să memoreze trainic materialul,* ca astfel învățătorul să poată face apel la materialul respectiv cînd organizează, sistematizează și ierarhizează cunoștințele școlarului.

Mai ales la *lecțiile de recapitulare,* trăinicia memorării și, deci, fidelitatea reproducerii cunoștințelor este o condiție indispensabilă pentru sistematizarea cunoștințelor elementare însușite de către școlar. La lecțiile de recapitulare, reproducerea materialului constituie doar un mijloc pentru efectuarea analizei și a sintezei cunoștințelor la un nivel mai înalt. Întrebările pe care învățătorul le pune școlarilor îndeplinesc o altă funcțiune psihologică decît aceea de la verificarea și consolidarea cunoștin-

țelor. Acum, întrebările au de scop să actualizeze cunoștințele pentru a le integra într-un sistem mai cuprinzător decît acela de care dispune școlarul în momentul de față. Deci, întrebările învățătorului, mai cu seamă în clasele III—IV, vor fi orientate nu atît spre exersarea memoriei (fixarea cunoștințelor), cît mai mult pentru exersarea gîndirii școlarilor (în operațiile de analiză-sinteză, comparație, generalizare).

Din cele de mai sus rezultă că a treia etapă a învățării, memorarea, ajută la înțelegerea aprofundată, după cum înțelegerea ajută la memorarea trainică a materialului. Este foarte important ca *perceperea repetată a materialului să fie astfel organizată, încît să prevină fixarea izolată a părților, să asigure legătura dintre ele și în acest fel să contribuie la formarea sistemului de cunoștințe.*

Aplicarea cunoștințelor teoretice în practică. Această etapă a învățării constituie piatra de încercare a gradului în care și-a însușit școlarul cunoștințele, ca pe niște adevăruri științifice, pe care le poate folosi în viață. Formalismul în învățare înseamnă tocmai cunoștințele acumulate, dar fără priceperea de a le folosi în viață.

Este caracteristic faptul că școlarii de vîrstă mică sînt înclinați spre memorarea și înțelegerea textuală a materialului. Ei nu se pot detașa cu ușurință de text, pentru a opera cu materialul lecțiilor în mod independent. In această situație, desigur, școlarilor de vîrstă mică le vine greu să aplice cunoștințele la realitățile vieții. Chiar după ce școlarul reușește să desprindă cunoștințele din forma lor textuală și să opereze cu ele în plan mintal, greutatea aplicării cunoștințelor teoretice în practică nu este înlăturată. Greutatea constă în faptul că școlarul trebuie să stabilească echivalența între adevărurile teoretice și realitățile practice care nu poartă „etichetă" pentru a fi ușor recunoscute. De pildă, școlarii învață în clasele I—III despre unitățile de măsură, iar în ultima clasă aplică aceste cunoștințe la elemente de geometrie — aflarea suprafeței dreptunghiului, pătratului etc. Cînd însă au de rezolvat o problemă practică, de pildă calcularea suprafeței unui teren (curtea școlii, grădina etc.), ei întîmpină greutăți legate de transpunerea cunoștințelor teoretice în condițiile cu totul noi ale realității concrete. Același lucru se poate spune și despre cunoștințele teoretice de la alte obiecte — științe naturale, geografie etc. — cînd se pune problema aplicării lor în practică.

Priceperea de a aplica independent cunoștințele teoretice în practică nu se dezvoltă de la sine, ci prin diferite exerciții și activități speciale, efectuate de școlari sub îndrumarea învățătorului. Pe această bază, cunoștințele sînt supuse unui nou proces de analiză și sinteză, determinat de aflarea căilor de rezolvare a problemelor practice în funcție de disponibilul de cunoștințe teoretice. Aceste exerciții și activități pot avea loc atît la orele de clasă, cît și în cadrul activităților în afară de clasă. De pildă, cunoștințele însușite și deprinderile formate la *orele de desen*

își găsesc aplicarea practică la lecțiile de geografie, geometrie, istorie etc. La fel, cunoștințele însușite la științele naturii, de pildă cele privitoare la plantele de cultură, sînt aplicate practic în cadrul activităților desfășurate pe *parcela școlară experimentală*. Aici, școlarii aplică tot ceea ce au învățat ei despre îngrijirea plantelor, folosirea metodelor agrotehnice moderne etc. În cadrul activității pe parcela școlară experimentală, elevii își valorifică cunoștințele despre înmulțirea speciilor de plante (altoire, marcotaj), despre prelucrarea solului, ameliorarea lui prin folosirea îngrășămintelor spre a obține recolte bogate. Tot așa, în cadrul lecțiilor de *lucru manual* școlarii au prilejul să aplice cunoștințe teoretice însușite la diferite obiecte. Cunoștințele de științe naturale își găsesc aplicarea în confecționarea diferitelor planșe cu plante, mostre, materii prime; cunoștințele de geografie — în modelarea hărților în relief din argilă; cunoștințele de geometrie — în executarea diferitelor figuri și corpuri geometrice din carton.

Prin urmare, în cadrul activităților mai sus menționate, școlarii au posibilitatea să aplice cunoștințele lor teoretice la diferite probleme practice ale vieții.

Analiza psihologică a celor patru etape ale învățăturii ne-a arătat strînsa legătură ce există între ele în procesul de însușire a cunoștințelor elementare de către școlarul de vîrstă mică. La vîrste școlare diferite, greutatea relativă a fiecărei etape este diferită. Pentru vîrsta școlară mică este caracteristică predominarea relativă a perceperii intuitive a materialului și memorarea textuală a lecțiilor. La vîrstele școlare mai înaintate, cîștigă tot mai mult teren prelucrarea conștientă a materialului și aplicarea lui în practică.

Cu toate că *învățarea este forma predominantă de activitate* la vîrsta școlară, totuși ea nu este unica formă de activitate la această vîrstă. În viața școlarului de vîrstă mică, un loc însemnat îl ocupă *jocul* și *munca*.

La această vîrstă, jocul este subordonat învățăturii. Totuși el exercită o influență determinată asupra dezvoltării psihice a copilului. Față de vîrsta preșcolară, la vîrsta școlară mică apar jocuri de tip nou: *jocurile intelectuale cu reguli* (domino, șah, rezolvarea șaradelor etc.). Aceste jocuri exersează puterea de reprezentare, imaginația și gîndirea școlarilor. Jocurile colective cu roluri dobîndesc la școlarul mic un conținut nou, exercitînd o influență apreciabilă asupra vieții afective și volitive a copilului.

În timpul său liber, școlarul se joacă cu deosebită plăcere. Pe el îl atrag mai ales *jocurile de mișcare cu reguli*, cu caracter competițional și colectiv. Jocul contribuie la dezvoltarea motricității și a însușirilor intelectuale și morale ale școlarului: spirit de observație, de disciplină, inventivitate, promptitudinea orientării, ajutorul reciproc etc.

Părinții și învățătorii trebuie să controleze jocurile școlarilor mici, orientînd just conținutul lor.

Aceeași importanță, dacă nu și mai mare, prezintă munca școlarului mic în dezvoltarea sa intelectuală și morală. Școlarul învață să lucreze conștiincios, în primul rînd, la lecțiile de lucru manual, apoi pe lotul școlar, în cadrul colțului naturii vii, îngrijind plantele și animalele care i s-au încredințat. De asemenea, în cadrul familiei sale, școlarul nu trebuie obișnuit să treacă indiferent alături de grijile gospodărești ale familiei. Lui i se pot încredința diferite sarcini de care să răspundă și pe care să le îndeplinească în mod conștiincios (curățenia în camera unde doarme, procurarea pîinii etc.). Se constată că acei școlari care primesc astfel de sarcini sînt mai sîrguincioși și obțin rezultate mai bune la învățătură.

După cum rezultă din cele de mai sus, *jocul, învățarea* și *munca* sînt forme de activitate pe care le întîlnim, în aspecte specifice, la toate vîrstele copilăriei. Greutatea lor specifică este însă diferită la vîrste diferite. Antepreșcolarul „învață" jucîndu-se. La preșcolar, jocul continuă să predomine, însă el începe să învețe după un anumit program și să îndeplinească micile sarcini de muncă date de părinți — chiar dacă învățarea și munca, mai ales la grupa mică, se transformă adesea în joc. Școlarul de vîrstă mică începe să învețe cu toată seriozitatea. Aceasta este activitatea lui principală, iar jocul și munca au un rol subordonat. De altfel, însăși învățătura este o „muncă" specifică, prin care școlarul se pregătește pentru viața de mai tîrziu, cînd va intra în producție.

PARTEA a V-a

PARTICULARITĂȚILE PERSONALITĂȚII COPILULUI

Capitolul XIV

INTERESE ȘI APTITUDINI

Noțiuni generale despre interese și aptitudini. Dezvoltarea intereselor la copii. Dezvoltarea aptitudinilor la copiii de vîrstă școlară mică

1. Noțiuni generale despre interese și aptitudini

Printre trăsăturile care caracterizează personalitatea umană, un loc însemnat îl ocupă interesele și aptitudinile.

Prin *interes* se înțelege *orientarea selectivă și relativ constantă a omului spre anumite obiecte și fenomene ale realității, spre dobîndirea unor anumite cunoștințe, spre efectuarea unor anumite activități.* Interesele se manifestă în mod specific în desfășurarea diferitelor procese psihice: atenția se îndreaptă și se concentrează cu predilecție asupra unor obiecte, are loc o intensificare a memoriei, imaginației, gîndirii etc. în direcția intereselor noastre.

Mecanismul fiziologic al intereselor îl constituie activitatea *reflexă de orientare* a organismului. Orice stimulent nou, orice variație în mediul înconjurător declanșează reflexul de orientare, de cercetare: aparatele receptoare ale organismului sînt îndreptate și „calibrate" pentru o cît mai completă și mai exactă percepție a obiectelor sau fenomenelor respective, asigurîndu-se astfel premisele unei reacții adecvate. La om, această activitate nu mai este legată întotdeauna de satisfacerea unor trebuințe organice sau practice nemijlocite. Datorită activității celui de-al doilea sistem de semnalizare, arată psihologul sovietic L. I. Bojovici, activitatea investigatoare a omului dobîndește un caracter teoretic și poate fi provocată numai de trebuința spirituală a omului de a cunoaște, adică de ceea ce se numește *interes cognitiv* [1]. Trebuie reținut de asemenea faptul că manifestarea

[1] L. I. Bojovici, *Poznovatelnîe interesî i puti ih izuceniia*, „Izvestiia Akad. Ped. Nauk R.S.F.S.R.", 73 (1955), p. 3—14.

interesului este legată de apariția unui focar cu excitabilitate optimă în scoarța cerebrală. Așa se explică de ce materialul care corespunde intereselor noastre se asimilează mai repede, mai profund și mai trainic.

Interesele omului sînt determinate în primul rînd de condițiile social-istorice, de existența sa socială. Încercările unor psihologi de a considera interesele în afara existenței sociale a omului, ca fiind determinate de trebuințele sale pur biologice, instinctive, sînt lipsite de valoare științifică și oglindesc adesea o tendință reacționară.

În procesul de învățămînt, interesele constituie un puternic imbold pentru dobîndirea de noi cunoștințe, pentru lărgirea orizontului intelectual, pentru îmbogățirea necontenită a vieții psihice. Dezvoltarea deplină și multilaterală a elevului nu se poate înfăptui pe baza unor interese înguste, izolate. *Lărgimea* și *bogăția* intereselor devin însușiri cu adevărat valoroase numai dacă interesele elevului se ierarhizează și se grupează în jurul unui *interes central,* fundamental, care să constituie o trăsătură distinctivă a personalității. Forța și dinamismul intereselor se manifestă în gradul de persistență și de consecvență a activității elevului într-o anumită direcție. Un interes pasiv, care nu stimulează la activitate, este lipsit de valoare. În dezvoltarea intereselor, o importanță deosebită are de asemenea îmbinarea intereselor personale, individuale, cu cele ale colectivului, ale societății, și anume: interesele personale trebuie subordonate celor sociale.

Fără a neglija interesele momentane, trecătoare, mai mult sau mai puțin întîmplătoare, care-și au importanța lor în viața psihică, învățătorul trebuie să cultive la elevi interese *stabile,* constante, căci numai acestea pot fi incluse cu adevărat în structura personalității. Interesele stabile sînt în mod firesc legate de concepția despre lume. Stimulînd la acțiune într-o anumită direcție, el joacă un rol deosebit de important în viața și activitatea omului.

În strînsă legătură cu interesele se dezvoltă aptitudinile omului. Prin *aptitudini* înțelegem *însușirile psihice relativ stabile ale personalității, care constituie condiții pentru efectuarea cu succes a unor anumite forme de activitate.* Aptitudine este, de exemplu, auzul muzical și simțul ritmului, care sînt necesare pentru efectuarea cu succes a activităților muzicale. Spiritul de observație este de asemenea o aptitudine cu un caracter mai ge-

neral, care este necesar pentru munca scriitorului, a botanistului, a triorului în uzină etc.

O aptitudine izolată, oricare ar fi ea, nu poate, singură, să asigure succesul unei activități. Astfel, deși spiritul de observație este necesar pentru munca învățătorului, succesul acestei munci depinde și de alte aptitudini, cum sînt: tactul pedagogic, putința unei exprimări clare și ușoare, sentimentul noului, care înfrînge rutina etc. Combinarea originală și reușită a aptitudinilor care asigură posibilitatea înfăptuirii creatoare a unor activități constituie ceea ce se numește *talent*.

Trebuie să adăugăm că, după cum o aptitudine izolată nu poate să asigure succesul unei activități, tot așa nici absența unei aptitudini oarecare nu poate constitui o piedică pentru îndeplinirea cu succes a unei activități. De exemplu, cineva poate să devină mare pictor, chiar dacă nu are memorie vizuală excepțională, dacă celelalte aptitudini necesare activității picturale există și sînt viu exprimate. Totodată, în procesul activității se dezvoltă și aptitudinile inițial mai puțin dezvoltate.

Omul nu se naște cu aptitudini gata formate. Aptitudinile se dezvoltă întotdeauna în procesul unei activități, pentru care aceste aptitudini sînt necesare. În procesul efectuării sau învățării unei activități se formează noi sisteme de legături temporare, se cîștigă noi cunoștințe și deprinderi, care ajută la dezvoltarea aptitudinilor cerute de această activitate. La rîndul lor, aptitudinile asigură asimilarea ulterioară mai ușoară a unor noi cunoștințe și deprinderi.

Activitatea este și rămîne condiția fundamentală pentru formarea aptitudinilor, iar în cadrul activității un rol hotărîtor revine educației și instrucției, organizării corecte a activității copiilor. La unii copii se manifestă foarte devreme diferite aptitudini și talente elementare pentru muzică, desen etc., înainte de a începe învățămîntul sistematic al acestor activități. Mozart a compus un menuet la etatea de 5 ani. Enescu a început cu succes să cînte la vioară de la vîrsta de 5 ani, iar la 7 ani a fost primit la conservatorul din Viena. Marii pictori ruși Repin și Surikov au manifestat aptitudini pentru desen și arta picturală de la vîrsta de 3—4 ani. Totuși, nici acești copii n-au putut ajunge la dezvoltarea acestor aptitudini fără un proces cît de elementar de învățare: a desena, a cînta, a compune etc. La acești copii, însă, procesul învățării s-a înfăptuit mai ușor și repede, în cea mai mare parte în procesul jocului, astfel încît a putut trece aproape neobservat de către părinți sau educatori.

Formarea aptitudinilor este condiționată de existența *dispozițiilor,* care sînt premise naturale ale dezvoltării aptitudinilor. În noțiunea de dispoziții se cuprind: particularitățile anatomo-fiziologice ale diferiților analizatori, proprietățile fundamentale ale proceselor nervoase (forța, echilibrul, mobilitatea), plasticitatea sistemului nervos etc. De aceste însușiri depinde viteza de formare a legăturilor temporare, trăinicia lor, finețea reacțiilor, calitatea diferențierilor, posibilitatea schimbării deprinderilor și procedeelor în conformitate cu schimbarea condițiilor etc.

Totuși dispozițiile, care sînt particularitățile înnăscute, constituie numai una din condițiile procesului complex al formării aptitudinilor. Prin ele însele dispozițiile încă nu asigură dezvoltarea nici unei aptitudini. Ele constituie numai premise naturale ale dezvoltării aptitudinilor. Pentru ca aptitudinile să se formeze și să se dezvolte, este necesară o activitate intensă și organizată în domeniul respectiv și însușirea cunoștințelor și deprinderilor adecvate.

Dispozițiile se caracterizează printr-o mare generalitate. Pe baza unei dispoziții se pot dezvolta aptitudini diferite, în funcție de activitatea omului. Diferențierea aptitudinilor depinde de influențele social-educative, de interesele și activitatea individului, de diviziunea muncii etc. Aceasta face ca, la naștere, diferențele individuale determinate de dispoziții să fie neînsemnate în comparație cu diferențele apărute mai tîrziu, datorită influențelor amintite. Sarcina educatorului nu este de a urma pasiv dispozițiile naturale ale elevului, ci de a forma în procesul pedagogic acele mijloace și forme de conduită cu ajutorul cărora elevul să-și poată dezvolta cu succes aptitudinile sale.

2. Dezvoltarea intereselor la copii

Una dintre principalele caracteristici ale intereselor copilului mic este *instabilitatea* extremă și *dependența* lor directă de percepțiile prezente. Interesul copilului se îndreaptă întotdeauna spre ceea ce percepe el în momentul respectiv. Caracterul fluctuant, instabil, al intereselor copilului se manifestă și în faptul că, de pildă, plînsul provocat de ascunderea unui obiect preferat încetează îndată ce în cîmpul său vizual a apărut un alt obiect „interesant".

Sub influența educativă a mediului social înconjurător, la copii încep să se constituie treptat interesele cu caracter *mijlocit,* orientate spre scopuri, obiective tot mai îndepărtate. O importanță deosebită în dezvoltarea intereselor are dezvoltarea

limbajului : în procesul comunicării verbale cu cei din jur, relațiile copilului cu mediul natural și mai ales cel social se complică, sfera obiectelor și fenomenelor cunoscute crește considerabil. Reflexul de orientare dobîndește tot mai mult o expresie verbală. Verbalizarea reflexului de orientare se manifestă prin abundența întrebărilor : „ce-i asta ?", „de ce ?", „unde ?", „de unde ?", „pentru ce ?" etc., pe care le pune copilul persoanelor din jurul său. Aceasta este așa-numita „epocă a întrebărilor", care se manifestă deosebit de intens pe la vîrsta de 3—5 ani.

De remarcat este faptul că dezvoltarea intereselor copiilor este puternic influențată de interesele și preocupările persoanelor în mijlocul cărora trăiesc. Această influență este cu atît mai profundă cu cît corespunde în mai mare măsură particularităților dispoziționale și aptitudinilor copiilor.

În perioada preșcolară, locul central al intereselor copilului îl ocupă jocul : aceasta este forma de activitate care îi atrage cel mai mult pe copii. Prin intermediul jocului — după cum s-a arătat mai înainte (capitolul XIII) — copiii obțin diferite cunoștințe despre obiectele și fenomenele naturii, despre viața și reacțiile sociale ; totodată, în joc se oglindește tot ceea ce îi interesează pe copii din lumea înconjurătoare. Cu vîrsta, atît formele cît și conținutul jocurilor evoluează.

Interesele copiilor preșcolari au însă un caracter instabil ; ele apar și dispar destul de repede. Orientarea momentană a preșcolarului asupra unui obiect, asupra unei activități poate fi înlocuită curînd cu orientarea în altă direcție, asupra altor obiecte sau activități. Explicația trebuie căutată în faptul că, la această vîrstă, copilul trăiește încă prin excelență în prezent.

În afară de interesele care se manifestă și se dezvoltă în joc, la copiii preșcolari mai găsim interese legate de alte forme de activitate, cum sînt : observarea fenomenelor naturii, desenul, modelajul etc. De asemenea, ei manifestă un viu interes pentru povestirile fantastice și mai ales pentru basme, a căror ascultare le produce o mare plăcere, chiar dacă le-au auzit de mai multe ori.

Către sfîrșitul perioadei preșcolare încep să apară interese noi, orientate spre activitatea specifică perioadei următoare — vîrsta școlară. În procesul pregătirii pentru școală se dezvoltă treptat la copii o atitudine pozitivă față de învățătură, față de școală în general (așa de exemplu, preșcolarii mari se joacă cu multă plăcere „de-a școala").

Trebuie subliniat faptul că interesul îndeplinește o însemnată funcție *pregătitoare,* întrucît mărește considerabil recep-

tivitatea copilului pentru anumite fapte legate de obiectul intereselor sale și astfel terenul pentru dezvoltarea ulterioară a cunoștințelor și aptitudinilor în domeniile respective. Astfel, copiii prezintă de timpuriu un interes viu pentru ceea ce va alcătui mai tîrziu conținutul activității lor. De exemplu, interesele copiilor se îndreaptă spre tehnică (automobile, tractoare), spre călătorii în țări îndepărtate etc. Ulterior, aceste interese se pot transforma în interese școlare specifice pentru fizică, geografie etc. Elevii care au avut mai demult asemenea interese vor fi mai bine pregătiți să asimileze cunoștințe în aceste domenii decît alți copii. La această pregătire a contribuit în mare măsură existența interesului copilului într-o direcție sau alta.

Cînd vine la școală, de obicei copilul manifestă un viu interes pentru noua activitate ce urmează să o desfășoare în calitate de elev — învățătura. Totuși, la începutul școlarității, interesul copilului pentru școală este în mare măsură nediferențiat: îl interesează atît procesul ca atare al învățării, formele noi de activitate (cititul, scrisul, socotitul etc.), cît și regulile vieții școlare, care deasemenea sînt noi pentru el. Inițial, pe copii îi interesează nu atît *valoarea* notei, cît faptul ca atare al *primirii* notei, precum și numărul și varietatea notelor obținute.

În psihologie și pedagogie are mare răspîndire părerea că interesele școlarilor mici sînt determinate în primul rînd de caracterul atractiv al materialului școlar și că dezvoltarea intereselor urmează direcția: de la activități antrenante la activități mai serioase. Cercetările recente ale lui M. F. Morozov[1] contrazic această opinie și demonstrează că chiar și elevii din clasa I sînt atrași de elementul serios și obligator al învățămîntului. Este adevărat că pe elevii din clasa I îi interesează în mod deosebit acele ocupații școlare care au forma unor jocuri didactice (loto etc.). Dar pe ei îi atrage jocul nu prin sine însuși, ci prin faptul că are un conținut instructiv.

În general, se poate spune că școlarii mici se interesează de toate formele activității școlare, dar le preferă pe acelea care au un conținut mai complex. Explicația trebuie căutată în faptul că asemenea teme intensifică activitatea mintală, prilejuiesc dobîndirea unor noi cunoștințe și priceperi; totodată, rezolvarea unor probleme mai dificile produce o mai mare satisfacție și aceasta joacă un puternic rol stimulator.

Din cercetările lui M. F. Morozov rezultă că interesele școlarilor mici sînt îndreptate prin excelență spre diferitele *fapte* și

[1] Cf. „Izvestiia Akad. Ped. Nauk R.S.F.S.R.", nr. 73 (1955), p. 15—54.

tinţele dobîndite în şcoală. Foarte important este interesul adolescenţilor pentru *tehnică*. Spre deosebire de şcolarii mici, care utilizează elemente gata confecţionate, dar cu un caracter convenţional şi artificial (diferiţii „constructori"), adolescentul caută să confecţioneze singur obiecte reale. În această privinţă, un rol însemnat îl joacă activitatea în cadrul diferitelor cercuri de elevi (din şcoli, de pe lîngă palatele sau casele pionierilor etc.). Alături de acestea se dezvoltă interesele pentru beletristică, pentru sport, pentru spectacole de teatru, cinematograf etc.

Spre sfîrşitul şcolarităţii se dezvoltă şi se evidenţiază tot mai precis interesele *profesionale* ale elevilor mari. Prin aceasta, interesele cognitive îşi schimbă înfăţişarea şi funcţia lor stimulatoare creşte considerabil. Interesele tinerilor se îndreaptă totodată spre problemele vieţii sufleteşti a omului; cunoaşterea acestor probleme este importantă mai ales în vederea realizării *autoeducaţiei*. Creşte simţitor — atît cantitativ, cît şi calitativ — interesul şcolarilor mari pentru activitatea socială, pentru ştiinţă, pentru artă (mai ales pentru latura estetică şi conţinutul ideologic al artei).

3. Dezvoltarea aptitudinilor la copiii de vîrstă şcolară mică

Aptitudinile se formează şi se dezvoltă în acea activitate în care sînt implicate. Adeseori, copiii, mai ales din clasele elementare, cînd se duc la Palatul pionierilor pentru a-şi alege un cerc în care să lucreze, nu au o preferinţă anumită şi acceptă bucuros să activeze în cercul în care au fost înscrişi. Treptat, copiii îndrăgesc acest cerc şi în procesul activităţii se dezvoltă interesele şi aptitudinile corespunzătoare.

Nu există copii normali, sănătoşi din punct de vedere mintal, care să nu fie înzestraţi pentru ceva, să nu aibă nici un fel de aptitudini. Studiind cu atenţie orice copil normal, vom găsi — spune psihologul sovietic N. I. Leites — că prezintă aptitudini pentru un domeniu sau altul de activitate. Talentul nu este un privilegiu al cîtorva oameni excepţionali, ci este o însuşire omenească universală. Omul nu este predestinat pentru o activitate anumită, nu este talentat numai într-o singură direcţie. La copii se manifestă foarte viu varietatea talentului omenesc,

care încetează să mai fie ulterior atît de observabilă din cauza specializării. Elevii din clasele mai mari învață multe discipline variate și totuși cei mai mulți fac față cu succes la toate aceste discipline.

Plasticitatea și amploarea talentului observate la copii indică existența unor premise naturale pentru dezvoltarea armonioasă și multilaterală a personalității umane. Una din cele mai importante sarcini ale învățămîntului politehnic este de a ajuta dezvoltarea multilaterală a aptitudinilor copilului.

Chiar la vîrsta școlară mică se întîlnesc cazuri numeroase de elevi la care se manifestă într-o formă elementară unele talente ; de exemplu pentru muzică, desen etc. Totuși, în general, copiii de vîrstă școlară mică persevereză cîtva timp într-o anumită direcție, pentru ca apoi să se orienteze în altă direcție, nu au încă preocupări predominante și de durată într-o anumită direcție, așa cum întîlnim la elevii din clasele mai mari, la așanumiții „specialiști ai clasei". Acest fapt nu constituie însă un neajuns. Educatorul va utiliza această împrejurare în vederea educării și dezvoltării multilaterale a aptitudinilor copilului.

G. Zapan, studiind corelația dintre aptitudinile pentru diferitele obiecte din învățămîntul mediu, găsește că valorile corelațiilor se mențin relativ mari în primele clase și scad simțitor începînd cu clasa a IX-a. Acest lucru denotă că în clasele mai mari are loc o diferențiere a aptitudinilor elevilor la diferitele obiecte de învățămînt. Totuși, întrucît și în clasele mai mari corelațiile, deși mai mici, continuă să rămînă pozitive, rezultă că natura adolescenților este aptă nu numai de specializare, ci într-o anumită măsură și de a asimila o cultură generală multilaterală [1].

Sarcina pedagogului nu este numai aceea de a ajuta dezvoltarea aptitudinilor copilului, ci și de a înlătura unele însușiri negative ale elevilor (de exemplu: inerția, pasivitatea, superficialitatea), de a le modifica și reeduca.

Asimilarea relativ ușoară a cunoștințelor de către elevi și calitatea relativ ridicată a realizărilor lor constituie un indiciu al aptitudinilor elevilor respectivi. Trebuie totuși să fim foarte prudenți cu afirmațiile negative privitoare la aptitudinile și talentele elevilor care rămîn în urmă la învățătură. Faptul că acești elevi nu reușesc nu poate să constituie prin sine însuși un

---

[1] G. Zapan, *Corelații între aptitudinile la diferitele obiecte din învățămîntul mediu, cu concluzii asupra organizării școlare* „Revista de pedagogie", nr. 4 (1957), p. 19—33.

indiciu suficient al absenței dispozițiilor și aptitudinilor. Adeseori, acest fapt este rezultatul unui învățămînt defectuos. Chiar elevi foarte capabili pot să rămînă în urmă din cauza atenției și preocupărilor insuficiente din partea școlii sau a familiei. A. Humboldt, Darwin, Newton, Swift ș.a. au fost socotiți elevi mediocri sau chiar slabi. Aceste exemple ne arată de ce trebuie să fim prudenți cu afirmațiile negative privitoare la aptitudinile și posibilitățile copiilor. Ceea ce a apărut imposibil într-o anumită etapă a dezvoltării copilului se dovedește posibil într-o etapă următoare, ca o consecință a unei acțiuni educative juste.

O condiție indispensabilă pentru dezvoltarea aptitudinilor și talentelor copiilor este dezvoltarea intereselor și a dragostei lor pentru muncă. În studiul *Înclinația spre muncă, factor al talentului,* N. I. Leites arată că înclinația pentru muncă condiționează nu numai ritmul dezvoltării, ci și nivelul calitativ al realizărilor și că înclinarea pentru muncă este un factor constitutiv al talentelor, deci o aptitudine indispensabilă reușitei în orice activitate. Deasupra nivelului general se ridică foarte de timpuriu tocmai acei copii care se caracterizează printr-o atracție deosebit de încordată și de pasionată pentru muncă. Cu cît este mai puternic interesul pentru activitate, cu atît sînt mai multe posibilități pentru dezvoltarea aptitudinilor. Din înclinația generală către activitate se diferențiază treptat în procesul muncii toate aptitudinile și înclinațiile particulare. Gorki spunea că „talentul se dezvoltă din sentimentul de dragoste pentru muncă".

Educarea aptitudinilor trebuie să urmeze indicațiile date de I. P. Pavlov cu privire la antrenarea treptată în activitatea respectivă. Multe sarcini nervoase, spune I. P. Pavlov, care la început pot să pară irealizabile pentru emisferele cerebrale, în cele din urmă, prin precauțiune și inițiere treptată, devin pe deplin realizabile. Punerea copilului dintr-o dată în fața unor greutăți prea mari poate duce la nereușită și ca urmare la elaborarea unei atitudini negative față de acea activitate. Educatorul trebuie să știe a încuraja eforturile copilului, să-i deștepte încrederea în forțele proprii, să-l stimuleze pentru munca independentă, să-i formeze priceperea de a-și aprecia critic calitățile sale.

Educarea aptitudinilor nu este însă posibilă fără educarea intereselor și a deprinderilor, a sentimentului, voinței și caracterului, adică fără educarea întregii personalități a copilului.

Capitolul XV

TIPURILE DE ACTIVITATE NERVOASĂ SUPERIOARĂ (TEMPERAMENTELE)

Noțiuni generale despre tipurile de activitate nervoasă superioară. Particularitățile individual-tipologice la copiii de vîrste diferite. Importanța determinării și a influențării tipurilor în procesul de învățămînt

1. Noțiuni generale despre tipurile de activitate nervoasă superioară

Observînd copiii de aceeași vîrstă, se poate constata ușor că în modul lor de a gîndi, simți și acționa există, pe lîngă particularități psihologice de vîrstă, și *particularități individuale,* prin care ei se deosebesc unii de alții. Fiind chemați să răspundă la lecție, unii scolari se intimidează, alții răspund cu îndrăzneală, chiar dacă nu sînt stăpîni pe material; unii dau răspunsuri rapide și prompte, pe cînd alții, deși dau răspunsuri bune, au nevoie de răgaz pentru gîndire. Există între școlari deosebiri și pe latura afectivă: unii își manifestă emoțiile foarte puternic și nereținut, pe cînd alții își trăiesc emoțiile fără a le exterioriza. La fel și în sfera activității voluntare se constată deosebiri remarcabile între școlari: unii sînt impulsivi, pe cînd alții își stăpînesc pornirile și dorințele momentane; pe unii greutățile și obstacolele în activitatea de învățare îi descurajează, pe cînd pe alții, dimpotrivă, îi îndîrjesc, mobilizîndu-i la noi sforțări și eforturi.

Toate aceste deosebiri individuale se constată nu numai la copii ci și la adulți. Ca și copiii, la fel și oamenii în vîrstă se deosebesc între ei, nu numai din punctul de vedere al *conținutului* activității psihice, dar și din acela al *formei* de manifestare a ei. *Aceste particularități și deosebiri individuale se explică prin temperamentele diferite ale copiilor și ale oamenilor în vîrstă.*

Din cele mai vechi timpuri s-au observat deosebiri temperamentale între oameni și s-au făcut încercări de a le explica. Medicul grec Hippocrate (sec. al V-lea î.e.n.) a stabilit patru temperamente a căror denumire s-a păstrat pînă în zilele noastre: *melancolic, coleric, sangvinic și flegmatic.* Explicația pe care o dădea Hippocrate temperamentelor, desigur, era la nivelul de dezvoltare a științei de atunci. El însă a reușit în mod remarcabil să descrie temperamentele oamenilor, fapt care explică pentru ce terminologia hippocratică a temperamentelor s-a păstrat pînă azi. El a constatat și înregistrat fidel faptele, deși nu le-a putut explica științific.

Observațiile psihologice arată că cele patru temperamente se caracterizează prin următoarele particularități. *Melancolicul* este ușor impresionabil, este puternic afectat de insuccese, nu dispune de suficientă forță ca să reziste și să lupte împotriva situațiilor mai grele ale vieții. *Colericul* se caracterizează prin emoții puternice și adesea nereținute, prin impulsivitate, prin

treceri bruşte de la o dispoziţie la alta, dovedind astfel lipsa unui echilibru intern. *Sangvinicul* este foarte vioi, manifestă o deosebită mobilitate în gîndurile, emoţiile şi acţiunile sale. El se adaptează cu uşurinţă la împrejurările noi ale vieţii şi suportă fără „crize" insuccesele. Temperamentul *flegmatic* se caracterizează prin exprimarea slabă a sentimentelor, prin calm imperturbabil. Omul cu temperament flegmatic gîndeşte şi acţionează cumpănit şi în ritm încetinit.

Cele patru temperamente mai sus descrise pot fi explicate numai în lumina învăţăturii lui I. P. Pavlov despre activitatea nervoasă superioară şi despre particularităţile ei *individual-tipologice*. La baza acestor particularităţi stau cele trei proprietăţi fundamentale ale proceselor nervoase: *intensitatea, echilibrul* şi *mobilitatea* (excitaţiei şi inhibiţiei). Aceste proprietăţi, care ţin de activitatea creierului, se „exteriorizează" în mod caracteristic în gîndurile, sentimentele şi acţiunile oamenilor sub aspectul f o r m e i, iar nu acela al conţinutului. După cum spune I. P. Pavlov, „temperamentul este caracteristica cea mai generală a fiecărui om în parte, caracteristica cea mai fundamentală a sistemului său nervos şi ea îşi imprimă pecetea asupra întregii activităţi a fiecărui individ".

Din cele de mai sus rezultă că tipul (temperamentul) este o noţiune fiziologică şi psihologică totodată. Tipul exprimă particularităţile individuale ale dinamicii corticale exprimate în activitatea intelectuală, emotivă şi voluntară a omului [1].

Din combinarea celor trei proprietăţi fundamentale ale proceselor nervoase, aşa cum a stabilit I. P. Pavlov, rezultă următoarele patru tipuri (temperamente): *a) tipul slab* (melancolic), *b)* tipul *puternic-neechilibrat* (coleric), *c)* tipul *puternic, echilibrat-mobil* (sangvinic) şi *d)* tipul *puternic-echilibrat-inert* (flegmatic). Acestea sînt *tipurile generale* de activitate nervoasă superioară — comune la animale şi om. Dar în afară de acestea, în funcţie de raporturile de interacţiune între cele două sisteme de semnalizare, la om există şi *tipurile specific umane* de activitate nervoasă superioară: *artistic, meditativ* şi *mijlociu*. Pentru tipul artistic este specifică predominarea relativă a primului sistem de semnalizare, pentru tipul meditativ predominarea celui de-al doilea sistem de semnalizare, iar pentru tipul mijlociu — echilibrul între cele două sisteme de semnalizare.

Tipurile generale (temperamentele) şi specific umane nu determină, deşi condiţionează, aptitudinile şi talentele omului. În rîndul oamenilor de seamă — scriitori, artişti, savanţi etc.

---

[1] În literatura psihologică se dau diferite accepţii noţiunilor de „tip" şi „temperament". Unii psihologi consideră că tipul şi temperamentul sînt noţiuni echivalente, pe cînd alţii consideră tipul drept bază fiziologică a temperamentului. Tipul ar fi, prin urmare, o noţiune fiziologică, iar temperamentul — o noţiune psihologică. Noi acceptăm primul punct de vedere, acela după care nu se face distincţia între tip şi temperament.

— se găsesc reprezentanți aparținînd celor mai diferite tipuri. Tot așa, tipurile nu sînt niște particularități invariabile ale naturii omului. Sub acțiunea sistematică a mediului, tipurile suferă influențe simțitoare.

Între tip și caracter există o strînsă legătură. Tipul se împletește cu caracterul, fără a se confunda însă cu acesta. De pildă, „stăpînirea de sine" poate fi o particularitate individual-tipologică a omului (expresia echilibrului proceselor nervoase fundamentale), dar poate fi și o trăsătură de caracter dobîndită de tipul coleric.

În viața de toate zilele nu găsim „tipuri pure" în rîndul copiilor și adulților. Mai frecvent întîlnite sînt *tipurile intermediare*. De pildă, sînt oameni la care se întîlnesc unele trăsături ale colericului împreună cu acelea ale sangvinicului, sau ale flegmaticului cu acelea ale melancolicului. Toate aceste fapte fac necesară o profundă cunoaștere a omului, pentru a putea spune cărui tip aparține el, pentru a putea deosebi ce aparține tipului și ce aparține caracterului său.

2. Particularitățile individual-tipologice la copiii de vîrste diferite

Pentru a înțelege particularitățile individual-tipologice ale copilului, nu este de ajuns să le studiem în cadrul unei singure perioade de vîrstă. În fiecare perioadă găsim reprezentanți ai tuturor tipurilor, dar exprimarea particularităților tipologice nu este identică la copiii de vîrste diferite. Astfel, impulsivitatea copilului de 3 ani este diferită de impulsivitatea școlarului de vîrstă mică sau mare. Deși în toate trei cazurile este vorba de același „neechilibru" al proceselor nervoase, totuși felul în care el se exprimă în faptele de conduită este diferit la cele trei vîrste. Impulsivitatea copilului de 3 ani își găsește exteriorizarea în reacții emotiv-expresive și motrice de o structură foarte simplă (țipete, mișcări dezordonate etc.). La școlar, impulsivitatea se exprimă la un nivel psihologic mai înalt, nu numai pe plan afectiv și motric, dar și verbal (expresii tari, cuvinte necontrolate etc.). Protestul copilului coleric, de pildă, se manifestă diferit la vîrsta antepreșcolară, preșcolară și școlară. Obstacolele ivite și insuccesele sau succesele aduc după sine reacții de nivel și complexitate diferită la copii de vîrstă diferită.

Așadar, „tablourile" comportării copiilor ca expresie a particularităților individual-tipologice sînt diferite la vîrste diferite. La vîrstele mai mici, ele sînt mai simple și se pot „descifra" mai

ușor, pe cînd la vîrstele mai mari ele sînt mai complexe și se pot „citi" mai greu. Faptul acesta se explică prin aceea că, pe măsura înaintării în vîrstă, deci a dezvoltării psihice progresive a copilului, particularitățile individual-tipologice se împletesc în conduita lui tot mai mult cu trăsăturile de caracter.

Să trecem la prezentarea sumară a particularităților individual-tipologice la copiii de vîrstă *(a)* antepreșcolară, *(b)* preșcolară, *(c)* școlară mică și *(d)* școlară mare.

Tipul începe să se manifeste de timpuriu la copil. La copiii de *vîrstă antepreșcolară,* de un an și cîteva luni, se constată deosebiri individual-tipologice nete care permit încadrarea lor în cele patru temperamente. Aceste deosebiri apar în felul în care ei dorm, mănîncă, se joacă cu obiectele, își manifestă dorințele, stabilesc contactul cu alți copii și cu adulții.

Să aducem spre ilustrare două exemple, după datele experimentale ale autoarei sovietice A. N. Davîdova[1].

Tipul sangvinic. Tolea S. (1,2 ani) este un copil sănătos, el doarme adînc, plînge rar, nu este irascibil. Tolea este foarte activ și plin de viață: pipăie, atinge și examinează toate obiectele. Se constată un prisos de forță și energie la acest copil: chiar cînd e singur se bucură și rîde fără o cauză vizibilă. Face mișcări rapide și hotărîte, cînd e vorba să pună mîna primul pe o jucărie dorită. În contact cu alți copii nu manifestă timiditate și fiind mai puternic decît alți copii și mai iute în mișcări, îi place să le ia jucăriile. În fața obstacolelor — o păpușă aflată pe masă pe care experimentatorul o fixează pe neobservate — Tolea S. se apucă energic să le înlăture, făcînd eforturi relativ de lungă durată. Cînd nu reușește, renunță la scop pentru un moment și apoi revine din nou la păpușă. Dacă observă că are șanse de a pune mîna pe păpușă, își intensifică eforturile. În tot timpul acesta, nu manifestă nerăbdare, nemulțumire sau irascibilitate, chiar cînd întîmpină dificultăți.

Tipul melancolic. Valerik S. (1,2 ani) este un copil cu somn normal, fără poftă de mîncare și care plînge foarte des. Plînsul la acest copil este o formă activă de manifestare: pentru a se apăra de alți copii, pentru a-și exprima o dorință, pentru a protesta împotriva obstacolelor. Lui Valerik îi lipsesc năzuințe puternice pentru jucării. Dorințele și le exprimă prin lacrimi și scîncete, fără a căuta să ajungă activ la obiect (păpușă). Mișcările lui sînt slabe și nehotărîte. Față de alți copii nu reușește să pună primul mîna pe jucărie. În contact cu alți copii este pasiv: nu le ia cu forța jucăriile, ci mai curînd sînt alții care i le iau pe ale lui.

În fața obstacolelor, lui Valerik îi lipsește energia pentru a le depăși. Pentru el, fiecare obstacol generează un conflict intern: ar dori să stăpînească obiectul, dar fără a depune eforturi spre a-l obține. De aici apare plînsul — ca o manifestare pasivă de a ajunge la scop cu ajutorul altora.

Din aceste „tablouri" ale comportării apar net particularitățile individual-tipologice ale celor doi copii. Nivelul lor de

[1] A. N. Davîdova, *Opît eksperimentalno-psihologhiceskogo issledovaniia volevih proiavlenii u detei ranego vozrasta,* „Ucenîie zapiski, L.G.U. Psihologhiia i pedagoghika", 1956, nr. 214, p. 35—38.

exprimare nu depășește limitele emoțiilor simple, a dorințelor nemijlocite, a mișcărilor manuale elementare. Cu toate acestea, forța, echilibrul și mobilitatea proceselor nervoase se pot „întrevedea" în modul de comportare a celor doi copii, mai ales într-o formă „pură", neinfluențată încă puternic de acțiunile mediului social.

La *vîrsta preșcolară,* „tablourile" comportării prin care se exprimă tipul devin ceva mai complexe. Emoțiile, motricitatea, reacțiile verbale, contactul cu alți copii și cu adulții dobîndesc alte forme individual-tipologice de manifestare. Chiar dacă preșcolarul plînge în fața obstacolelor, acest singur indiciu nu poate constitui dovada slăbiciunii proceselor sale nervoase. La preșcolarul sangvinic, de pildă, dorințele stimulează inițiativa, perseverența, nu în planul percepției nemijlocite a obiectului dorit, ci și în plan de perspectivă, ceea ce nu se întîlnește la copilul antepreșcolar. Tot așa, altfel se manifestă preșcolarul de tip melancolic, decît antepreșcolarul de același tip.

Un exemplu va fi suficient pentru a ne permite compararea tipului melancolic, așa cum apare el la vîrsta preșcolară, față de manifestarea lui la antepreșcolar. (Valerik S.) Dăm mai jos caracterizarea fetiței Lena (6 ani) care aparține *tipului melancolic* (după A. V. Surovțeva [1]).

Lena este o fetiță timidă, nu are nici cea mai mică încredere în sine. După ce a început să frecventeze grădinița, păstra o atitudine de izolare față de alți copii. Timiditatea ei este atît de mare, încît îi paralizează total inițiativa. Tot timpul aruncă priviri în jur, fiindu-i parcă teamă să nu fie observată de cineva. Imediat ce vede că alți copii se uită la ea, își întrerupe activitatea. Odată, în timpul desenului, după ce toți copiii și-au terminat lucrarea, Lena n-a făcut nimic, avînd coala de hîrtie goală. La întrebarea educatoarei, Lena s-a ridicat în picioare spunînd : „Eu nu știu să desenez nimic. Vă rog să-mi luați hîrtia". Într-o altă împrejurare, la întrebarea educatoarei ce ar vrea să deseneze, Lena spune același lucru : „Nu știu". Totuși a luat hîrtia și creionul și se putea vedea că ar dori să deseneze, dar că nu are curajul să înceapă. Fiind apoi așezată lîngă un alt copil, Lena spune : „Nu știu să desenez, nu mă pricep", cînd acesta o întrebase pentru ce nu face nimic.

Din această caracterizare apar trăsăturile proprii tipului melancolic : timiditatea excesivă, neîncrederea în forțele proprii, rezerva față de alți copii, teama de a începe un lucru nou și necunoscut. La tipul melancolic, „reflexul prudenței naturale" — cum l-a numit I. P. Pavlov — rămîne adesea mult timp nedepășit. Aceasta nu înseamnă că particularitățile individual-tipologice, așa cum apar ele în „tablourile" comportării mai sus descrise (la Valerik S. și la Lena), nu pot fi influențate în sens pozitiv. De altfel, datele pe care le aduce A. V. Surovțeva arată limpede că Lena a început treptat să se schimbe, să-și piardă

[1] A. V. Surovțeva, *Vospitanie voli u detei,* Ucipedghiz, 1952, p. 75, 100—104.

din timiditate și să cîștige încredere în puterile proprii, sub influența educativă a grădiniței.

La vîrsta *școlară mică,* formele de comportare prin care se manifestă tipurile devin și mai complexe. Acum, particularitățile individual-tipologice se exprimă la un alt nivel și un alt grad de complexitate al proceselor intelectuale, emotive și voluntare. Locul efortului muscular (la antepreșcolar) îl ia acțiunea voluntară cu o structură complexă (obiectul nu mai este în față), iar în locul efortului mai mult fizic vine efortul mai ales mintal. Apare deci un alt indiciu al forței proceselor nervoase: capacitatea de a suporta eforturi mintale în activitatea de învățare, de a învinge obstacole nu numai externe ci și de natură internă. La fel, apare capacitatea controlului și a stăpînirii de sine la școlarul mic drept indiciu al echilibrului proceselor nervoase. Această capacitate este cerută în cele mai diverse împrejurări: în clasă cînd școlarului i se cere să fie atent la lecție (în ce măsură poate el să nu fie distras?), cînd este chemat să răspundă (în ce măsură este stăpîn pe sine?), cînd sună clopoțelul de recreație etc. La fel și acasă, cînd își pregătește lecțiile, în ce măsură școlarul nu se lasă ispitit de joc și distracție? Gradul în care școlarul realizează acest control asupra dorințelor, atracțiilor, tendințelor momentane etc. poate constitui un criteriu al echilibrului — neechilibrului — proceselor sale nervoase fundamentale.

La fel, modul în care el se adaptează la situații noi, rapiditatea cu care își formează deprinderile, rezistența acestor deprinderi la schimbările cerute de condițiile mereu noi ale învățării pot constitui un indiciu al mobilității — inerției — proceselor nervoase fundamentale ale școlarului.

Datele observației și cercetările experimentale arată că la vîrsta școlară mică se întîlnesc în rîndul elevilor reprezentanți aparținînd celor patru tipuri fundamentale cunoscute.

Vom aduce două caracterizări în măsură să ilustreze particularitățile tipului coleric și flegmatic la școlarii de vîrstă mică (după datele observației și cercetările experimentale ale catedrei de psihologie).

Tipul coleric. Elevul R. E. (7,6 ani) este un băiat bine dezvoltat, dovedind rezistență la eforturi. R. trăiește emoțiile foarte puternic: în clasă are explozii nereținute de veselie — cînd se povestește vreun episod comic. R. este un copil vioi și neastîmpărat. Mereu dă prilej de reclamații pentru că a nedreptățit pe cineva. În clasă este în continuă mișcare, se joacă mereu cu cîte vreun obiect, deranjează pe vecinii de bancă (le mîzgălește caietele, îi ghiontește etc.). Vorbește în timpul lecției cu voce tare fără a fi întrebat. Fiind nedisciplinat, promite să se îndrepte, dorește sincer acest lucru, dar nu reușește. La lecții este atent mai mult cînd se predă material nou, iar la repetiții face altceva, fiind plictisit. Pregătește temele regulat, dar într-un

mod dezordonat. Caietele lui sînt pline de ştersături şi de greşeli — mai ales în partea finală a temelor, ceea ce dovedeşte că la început lucrează conştiincios, iar după aceea îşi pierde răbdarea şi începe să se pripească. In contact cu alţi elevi este sociabil, se împrieteneşte uşor, dar se încaieră şi bruschează alţi copii.

Tipul flegmatic. Eleva E. G. (9 ani) este o fetiţă normal dezvoltată sub aspect fizic şi manifestă o deosebită rezistenţă la eforturi intelectuale de durată. Emoţiile nu şi le manifestă deschis : la dojană sau laudă nu i se poate citi supărarea sau bucuria pe faţă. In clasă este mereu calmă, nu se agită în bancă. La lecţiile de educaţie fizică face mişcări lipsite de dinamism, ba chiar cu stîngăcie. La chestionarea orală dă răspunsuri întîrziate, are nevoie de răgaz pentru gîndire. Nu sezisează imediat întrebarea, ci abia după un timp dă răspunsul cerut. La lecţii este concentrată, ascultă cu atenţie expunerea învăţătorului. Invaţă foarte bine, deşi nu s-a evidenţiat de la început ca o elevă fruntaşă. Lucrările scrise ale elevei E. G. sînt peste nivelul răspunsurilor orale (are timp să mediteze cînd scrie). In recreaţii nu se manifestă zgomotos — atunci cînd se joacă ; preferă adesea să rămînă în clasă. Este corectă în raporturile cu alţi copii, în colectiv nu manifestă iniţiativă, dar se achită conştiincios de sarcinile primite.

Datele de mai sus permit încadrarea celor doi elevi la tipul coleric (R. E.) şi la tipul flegmatic (E.G.).

Forţa proceselor nervoase se evidenţiază în chip diferit la R. E. şi E. G. La elevul R. E. se exprimă prin activitatea lui bogată şi energică (în joc, în clasă), prin intensitatea cu care îşi trăieşte emoţiile, prin rezistenţa la măsurile de disciplinare. La eleva E. G., forţa proceselor nervoase are o altă exprimare : în capacitatea ei de muncă intelectuală susţinută, în puterea de concentrare a atenţiei la lecţii, în productivitatea muncii intelectuale (foarte bună la învăţătură). Aşadar, în timp ce la elevul R. E. particularităţile individual-tipologice se exprimă mai pregnant în sfera emotivă şi motrică, la eleva E. G. ele se exprimă mai clar în sfera activităţii intelectuale.

Intre cei doi elevi există însă deosebiri sub aspectul *echilibrului* şi al *mobilităţii* proceselor nervoase fundamentale. Elevul R. E. este un tip *neechilibrat*. La el „disciplina frînelor" este foarte slab dezvoltată. Aceasta se vede din pripa cu care îşi pregăteşte temele acasă, din agitaţia lui necontenită în bancă în timpul lecţiilor, din faptul că nu-şi poate reţine vocea şi vorbeşte neîntrebat. La fel, caracterul „exploziv" al emoţiilor, violenţa manifestată în raporturile cu alţi elevi dovedesc că R. E. este un tip coleric. La eleva E. G., dimpotrivă, se constată *echilibrul* proceselor nervoase, exprimat în calmul comportării generale, lipsa de exteriorizare a emoţiilor (la dojană — laudă), continuitatea şi regularitatea efortului depus în învăţare. Alături de aceasta, însă, la eleva E. G. se evidenţiază şi inerţia proceselor sale nervoase în : lipsa dinamismului motric, încetineala şi stîngăcia în mişcări, nevoia de răgaz pentru gîndire la răspunsurile orale,

realizarea la un nivel mai ridicat a lucrărilor scrise decît a răspunsurilor etc.

Aceleași particularități individual-tipologice le manifestă cei doi elevi și în condițiile experimentului natural și ale experimentului de laborator.

La vîrsta *școlară mare*, „tablourile" comportării devin și mai complexe, iar criteriile forței, echilibrului și ale mobilității proceselor nervoase se diferențiază și mai mult decît la vîrstele precedente.

După datele lui N. S. Leites[1], care studiază trei școlari din ultimele clase, rezultă că pentru *tipul sangvinic* indicative sînt următoarele particularități individuale ale activității intelectuale: dinamismul activității mintale, înclinația spre material nou de învățat, perceperea pătrunzătoare a materialul teoretic, capacitatea de a duce pînă la capăt construcțiile verbale complexe, rapiditatea activității gîndirii, capacitatea de a găsi soluții prompte la situații schimbătoare etc.

Pentru *tipul coleric* sînt caracteristice: dispozițiile de supraexcitare, spre „explozii" nervoase, efectuarea discontinuă a activității de învățare etc. Pentru *tipul melancolic:* înclinația spre reverie, exaltare și sentimentalism, incapacitatea de a se concentra la altceva în timpul vorbirii, preferința pentru planificare în munca de învățare, greutățile întîmpinate în înlăturarea obstacolelor etc.

Din examinarea și interpretarea caracterizărilor individual-tipologice de mai sus, pe parcursul diferitelor perioade de vîrstă ale copilăriei, rezultă în concluzie generală următoarele:

Nivelul la care se exteriorizează particularitățile individual-tipologice, cît și complexitatea lor (numărul variabilelor ce intră în structura lor) se schimbă de la o vîrstă la alta. Formele comportării, „tablourile" de conduită valabile pentru o vîrstă nu sînt obligatorii și pentru alta. La vîrstele mici ale copilăriei, particularitățile individual-tipologice se exprimă doar prin cîteva variabile ale comportării, de un nivel simplu și rudimentar (somnul, actul alimentării, mișcările de mînuire a obiectelor, rîsul, plînsul, contactele simple cu alți copii prilejuite de jucării etc.). Procesele psihice sînt abia în formare și manifestarea particularităților individuale ale copilului corespunde vîrstei sale.

La vîrstele mai mari ale copilăriei, tipul se exprimă prin mai multe variabile, de un grad înalt de complexitate, corespunzător nivelului dezvoltării psihice a copilului. După cum s-a văzut, la vîrsta școlară, particularitățile individual-tipologice ale copiilor pot fi „surprinse" în modul lor de gîndire (rapid-

[1] N. S. Leites, *Opît psihologhiceskoi harakteristiki temperamentov*, din *Tipologhiceskie osobennosti vîssei nervnoi deiatelnosti celoveka* (red. B. M. Teplov), Izdatelstvo A. P. N., R.S.F.S.R., 1956, p. 267—303.

încetinit), în modul de organizare a muncii intelectuale (sistematică, planificată, dezordonată, pripită etc.), în ritmul activității verbale (accelerată-încetinită) etc. În acest fel, o dată cu dezvoltarea activității psihice, modul de exprimare a tipului devine mereu altul, în funcție de experiența acumulată, de activitatea predominantă a vîrstei și de influențele educative ce s-au exercitat asupra copilului între timp.

La vîrstele mici ale copilăriei, mînuirea obiectelor și jocurile sînt forma activității în cadrul căreia se pot observa particularitățile individual-tipologice ale copilului. La vîrsta școlară, aceste particularități își găsesc calea de manifestare în cadrul învățăturii (activitatea predominantă a vîrstei) și anume: în felul în care școlarul este atent la lecție (se distrage ușor sau nu), în care memorează materialul (cît de mare este numărul de repetiții cerut pentru fixare), în care înțelege expunerea făcută de învățător și profesor la lecții (mobilitate sau inerție în gîndire), în care se comportă în colectiv: sociabil, „închis în sine" etc.

Faptul că particularitățile tipologice ale școlarilor se exprimă, printre altele, și în activitatea lor intelectuală, acesta nu înseamnă de loc că școlarul — indiferent de apartenența lui tipologică — nu se poate deprinde să fie atent la lecție, să memoreze trainic materialul cu economie de timp, să înțeleagă adîncit materialul ș. a. m. d. Cunoștințele și deprinderile se pot însuși egal de bine de către toți școlarii, indiferent de tipul din care ei fac parte. Toată problema este de a cunoaște cum își însușesc ei aceste cunoștințe și cum își dezvoltă deprinderile necesare învățăturii. Tocmai din acest punct de vedere se înregistrează însemnate deosebiri individual-tipologice între elevi. *Cunoscînd aceste particularități individual-tipologice ale elevilor, sub aspectul modului în care își acumulează cunoștințele, își dezvoltă deprinderile, învățătorul va putea să-i ajute mai bine pe școlarii săi, să aleagă metodele și procedeele de predare în conformitate cu specificul individual al elevilor.* În aceasta constă principiul respectării particularităților individuale ale elevilor în procesul de învățămînt.

3. Importanța determinării și a influențării tipurilor în procesul de învățămînt

Pentru a putea influența elevii, sub aspectul particularităților individual-tipologice, învățătorul trebuie să-și cunoască bine elevii. Aplicarea metodelor de individualizare a învățămîntului presupune cunoașterea prealabilă a particularităților tipologice

ale elevilor. Lucrînd cu clasa, învățătorul are posibilitatea să-și observe sistematic elevii, să culeagă material, să-l prelucreze și să alcătuiască pentru fiecare elev o caracterizare psiho-pedagogică, în care un loc important se va acorda și particularităților tipologice (vezi capitolul XVII: „Cunoașterea și caracterizarea psihologică și pedagogică a elevului").

După ce va cunoaște elevii pe baza manifestării lor, învățătorul va putea păși la influențarea particularităților individuale în sensul promovării celor pozitive și a corectării celor negative. Din categoria celor din urmă fac parte: timiditatea, lipsa de sociabilitate, rezistența slabă la eforturi intelectuale, distragerea ușoară la lecții, nivelul scăzut de dezvoltare al „frînelor" (impulsivitatea), posibilitățile reduse de adaptare la situații noi, greutăți întîmpinate în lupta cu obstacole ș. a. m. d. Dacă aceste trăsături nu sînt dobîndite, atunci ele sînt expresia fie a slăbiciunii, fie a neechilibrului, fie a inerției proceselor nervoase fundamentale. În consecință, influența educativă se va exercita în trei direcții principale: *a)* fortificarea capacității de muncă a elevului (la tipul melancolic), *b)* echilibrarea proceselor nervoase fundamentale la tipul coleric (neechilibrat) și *c)* exersarea mobilității proceselor nervoase la tipul flegmatic (inert).

Posibilitatea influențării tipurilor în procesul de învățămînt este confirmată de practica școlară și de experimentele pedagogice inițiate în acest scop de diferiți pedagogi și psihologi sovietici (L. B. Ermolaeva-Tomina, A. V. Surovțeva, T. G. Iakușeva etc.).

Întărirea capacității de muncă a sistemului nervos la școlarii de tip melancolic — care obosesc ușor la eforturi intelectuale, manifestă timiditate și neîncredere în puterile proprii, se tem de greutăți și de situații noi etc. — cere o muncă sistematică din partea învățătorului. Respectarea cu strictețe a regimului zilnic (orele de muncă, repaos, somn etc.) este o primă condiție. Prin aceasta se poate ajunge la întărirea sistemului nervos al școlarului și la creșterea capacității sale de muncă intelectuală. Este foarte important ca școlarilor cu sistem nervos slab să li se dea sarcini intelectuale rațional dozate. Timiditatea și „închiderea în sine" a melancolicului pot fi înlăturate cu timpul, dacă școlarul este atras în activitatea colectivului clasei unde i se dau sarcini diferite, pe care el este ajutat să le îndeplinească și astfel să capete încredere în forțele proprii. Ceea ce inhibă tipul melancolic sînt situațiile neobișnuite în care el se pierde. De aceea, el va fi obișnuit treptat cu aceste situații pentru ca ele să-i devină fami-

liare. Dacă în colectiv el stă retras și nu are îndrăzneala să se manifeste, învățătorul va găsi mijlocul potrivit de a-l scoate din izolare, de a-l face să ia atitudine și să devină un membru activ al colectivului clasei.

Cel mai mult dau de lucru învățătorilor școlarii impulsivi, la care „disciplina frînelor" este slab dezvoltată și se formează greu. Actele de indisciplină nu sînt neapărat în toate cazurile urmarea nesupunerii intenționate a școlarilor. Adesea ele sînt rezultatul impulsivității lor prea mari și, ca atare, a posibilităților reduse ale stăpînirii de sine. Măsurile administrative (pedepsele) nu rezolvă în aceste cazuri problema sub aspect educativ. Școlarul neechilibrat trebuie obișnuit să se stăpînească, să fie în stare să-și controleze pornirile impulsive care adesea îl domină. Efectul pozitiv al educației asupra echilibrării copiilor se vede din faptul că, cu cît vîrstele copiilor sînt mai mari, cu atît numărul celor nedisciplinați descrește (după A. G. Ivanov-Smolenski [1]). Însă disciplinarea școlarilor neechilibrați, desigur, nu se produce de la sine. Ei trebuie să fie exersați necontenit în „tehnica" stăpînirii de sine, în limitarea pornirilor adesea cu caracter tiranic, limitare venită la început „dinafară" (învățătorul), iar după aceea pornită din „interior". Școlarii de tip coleric dau dovadă de o energie tumultuoasă, ceea ce constituie o latură pozitivă a lor. Însă această energie trebuie valorificată de către învățător pe linia cerințelor și a îndatoririlor școlare. La școlarul de tip coleric există un conflict permanent între „atracțiile" personale și „datorie". Este necesar ca învățătorul să-l ajute ca în această luptă să învingă conștiința datoriei, iar nu pornirile impulsive momentane.

In cazul școlarilor de tip flegmatic se cere exersarea mobilității lor psihice. Prin antrenament, inerția firească poate fi depășită. În domeniul faptelor cunoscute, al deprinderilor formate, chiar și școlarul flegmatic se adaptează mai ușor. Inerția nu este totuna cu indiferența și pasivitatea. Ea exprimă un ritm mai lent de mișcare a gîndirii și adesea acest ritm este în folosul adîncirii și a pătrunderii în esența lucrurilor. Însă se știe că activitatea școlară cere adaptări prompte și o accentuată dinamică a cunoștințelor și deprinderilor. De aceea, exersarea mobilității psihice a flegmaticului este tot atît de necesară ca și exersarea rezistenței la tipul melancolic și a „disciplinei frînelor" la tipul coleric.

[1] A. G. Ivanov-Smolenski, *Despre studierea tipurilor de activitate nervoasă la animale și om*, „Analele romîno-sovietice", seria Ped.-psih., 1953, nr. 3, p. 103.

Capitolul XVI

CARACTERUL

Noţiuni generale despre caracter. Particularităţile noţiunilor şi judecăţilor morale la şcolarii de vîrstă mică. Formarea obişnuinţelor de comportare morală şi a trăsăturilor pozitive de caracter la şcolarii de vîrstă mică. Trăsăturile negative de caracter la şcolarii de vîrstă mică şi lupta împotriva lor

1. Noţiuni generale despre caracter

Deosebirile dintre oameni nu se reduc numai la particularităţile lor tipologice (temperamentele). Oamenii se deosebesc între ei şi printr-o serie de însuşiri (trăsături) psihice esenţiale şi relativ constante care exprimă atitudinea lor electivă faţă de muncă, societate şi faţă de ei înşişi, atitudine care se exprimă în faptele şi acţiunile lor. *Totalitatea trăsăturilor esenţiale şi stabile care exprimă atitudinea electivă faţă de realitate şi se manifestă în faptele şi acţiunile omului formează caracterul său.*

În caracterul omului intră toate procesele psihice — de cunoaştere, afective şi voluntare — în măsura în care dobîndesc un conţinut determinat şi o formă constantă de manifestare. În acest caz, procesele devin însuşiri specifice ale persoanei, adică t r ă s ă t u r i de caracter. Conţinutul proceselor de cunoaştere îl formează sistemul de reprezentări, noţiuni şi idei care exprimă *concepţia comunistă* a omului despre fenomenele din natură sau societate, constituind o r i e n t a r e a s a t e o r e t i c ă, după care el se călăuzeşte în faptele şi acţiunile sale. Conţinutul proceselor afective îl formează complexul de năzuinţe, dorinţe, sentimente, convingeri şi atitudini care exprimă o r i e n t a r e a s a p r a c t i c ă faţă de muncă, faţă de societate şi faţă de sine însuşi. Conţinutul proceselor voluntare îl constituie motivele şi scopurile pe care şi le fixează omul în viaţă, ca rezultat al orientării sale, teoretice şi practice.

În acest fel, caracterul este totalitatea însuşirilor intelectuale, afective şi voluntare, îmbinate specific în structura persoanei umane şi care se exprimă în atitudinile şi în activitatea ei.

Cunoscînd caracterul unui om, noi putem prevedea cu aproximaţie faptele sale într-o împrejurare sau alta. Dacă un om este curajos, nu e greu de ghicit cum se va comporta în situaţii periculoase. A cunoaşte caracterul omului înseamnă a determina gîndurile, convingerile, atitudinile, motivele şi scopurile pe care el le urmăreşte.

Trăsăturile de caracter ale omului nu sînt înnăscute. (Nimeni nu se naște curajos sau laș.) Întrucît omul este o ființă care trăiește în societate, caracterul lui are o condiționare socială. Convingerile și idealurile, sentimentele și atitudinile, dorințele și scopurile — toate acestea sînt rezultatul existenței sociale a omului. Caracterul se formează în sînul societății, în relația omului cu alți oameni și prin activitatea sa practică. Caracterul omului este un sistem de relații stabilizate ale persoanei cu mediul social.

Prin natura lor, trăsăturile de caracter care exprimă atitudinea electivă a omului față de societate, muncă și față de sine însuși pot fi *pozitive* sau *negative,* în funcție de conținutul și forma lor de manifestare. Conținutul se referă la *ceea ce face* omul (muncește, învață, se distrează), iar forma — la modul *cum lucrează* omul (conștiincios, punctual, dezordonat etc.). În funcție de atitudinea electivă a omului față de muncă, societate și față de sine însuși, se disting, de exemplu, următoarele trăsături pozitive sau negative de caracter: sîrguința, punctualitatea, solicitudinea, modestia, curajul, sociabilitatea, sinceritatea, pe de o parte, și lenea, nepăsarea, înfumurarea, lașitatea, perfidia etc., pe de altă parte.

Totalitatea trăsăturilor de caracter al căror conținut îl formează concepția științifică despre lume, sistemul de convingeri și atitudini morale, precum și de năzuințe, aspirații și scopuri cu motivație socială superioară — constituie caracterul moral al omului. Întrucît concepția, atitudinile și scopurile omului sînt social condiționate, în consecință și caracterele umane vor fi diferite în timpuri istorice și după cum aparțin unor clase sociale diferite. În caracterele umane din timpuri și straturi sociale diferite, apar relațiile sociale diferite dintre oameni. (Relații de exploatare în societatea capitalistă și relații de ajutor reciproc în societatea socialistă.) Aceste relații conferă caracterelor umane *trăsături tipologice de caracter* diferite. (Tipul avarului, ipocritului, arivistului etc., atît de caracteristice societății capitaliste.)

Din punct de vedere fiziologic, caracterul este totalitatea sistemelor de legături temporare (stereotipuri dinamice) acumulate și consolidate în decursul experienței individuale a omului, sub acțiunea timpurie a învățării organizate și sub influența mediului social.

Particularitățile de tip (temperament), deși nu determină conținutul caracterului, totuși influențează forma de desfășurare a trăsăturilor de caracter. Conținutul îl formează întreg sistemul de legături temporare acumulate, pe cînd modul de manifestare al trăsăturilor depinde și de particularitățile individual-tipologice ale dinamicii corticale. De pildă, sîrguincios poate fi și un elev cu sistem nervos slab, la fel ca și unul cu sistem nervos mobil

sau inert. Dar hărnicia, ca trăsătură de caracter, se va manifesta diferit la fiecare din cei trei elevi în parte. Fiecare va fi harnic, va duce la îndeplinire îndatoririle şcolare, însă unul cu eforturi mai mari, altul mai repede, iar altul mai încet. Produsul muncii de învăţare va putea fi acelaşi, dar modul de executare al ei va fi diferit.

In formarea caracterului ca sistem de relaţii stabilizate ale persoanei cu mediul social, un rol decisiv îl joacă al doilea sistem de semnalizare. Prin sistemul verbal, omul generalizează experienţa individuală şi socială, care, exprimată prin cuvînt, devine fapt de conştiinţă, manifestat apoi în atitudini elective faţă de realitate.

2. Particularităţile noţiunilor şi judecăţilor morale la şcolarii de vîrstă mică

Întrucît orientarea teoretică a caracterului are legătură cu sistemul de reprezentări, noţiuni şi principii (concepţia comunistă despre natură şi societate), formarea caracterului la şcolari necesită cunoaşterea particularităţilor noţiunilor şi a judecăţilor morale. Aceste noţiuni şi judecăţi exprimă concepţia lor despre faptele şi acţiunile morale şi ca atare îi orientează teoretic în activitatea lor practică. Noţiunile morale devin la şcolari convingeri morale şi principii stabile ale atitudinilor faţă de învăţătură (muncă), faţă de colectiv şi faţă de ei înşişi.

Cercetările psihologice arată că şcolarii de vîrstă mică înţeleg în chip diferit noţiunile morale şi că judecăţile lor morale prezintă particularităţi specifice în primele clase (I—II) faţă de ultimele clase (III—IV).

Dacă şcolarilor din primele două clase li se povestesc istorioare cu conţinut etic în care apar personaje cu trăsături de caracter pozitive sau negative — se constată că noţiunile şi judecăţile lor morale au un *caracter situativ*. Judecăţile lor morale se fixează de situaţiile concrete în care se manifestă însuşirile personajului.

Şcolarii din clasa I observă în primul rînd acele însuşiri morale care se manifestă în fapte: „Oamenii curajoşi nu se tem de nimic"; „Oamenii curajoşi fac fapte de eroism" etc. Caracterul situativ al judecăţilor morale se exprimă în faptul că şcolarii mici nu pot să abstragă fapta morală de situaţia concretă pentru a o aplica (generaliza) şi la alte situaţii. Astfel, curajos pentru ei este numai acela care „nu se teme de întuneric" sau care „luptă". Harnic este acela care „o ajută pe mama", căruia îi place să „mestereasca". Ei nu fac legătura între o însuşire şi alta de caracter. Pentru ei „hărnicia" şi „lenea" nu se exclud, dacă prima se manifestă în plăcerea de a „meşteri", iar a doua — în învăţătură. Ei nu socot leneş pe acela căruia nu-i place să înveţe dar îi place să meşterească şi nici harnic pe acela căruia nu-i place să meşterească dar e silitor la învăţătură (după T. V. Rubţova [1]).

[1] T. V. Rubţova, *Osobennosti osoznaniia moralnîh svoistv licinosti şkolnikami raznîh vozrastov*, „Voprosî psihologhii", 1956, nr. 4, p. 85.

Este caracteristică şi *motivarea* pe care o aduc şcolarii din clasa I, trăsăturilor pozitive de caracter. „Tata este bun pentru că îmi cumpără bomboane" ; „El este un băiat bun pentru că mi-a dat mingea să mă joc" etc. Astfel de aprecieri se întîlnesc în proporţie de 20% la şcolarii din clasa I, scad la jumătate în clasa a II-a şi aproape că dispar în ultimele două clase (III—IV).

Şcolarii din clasa I atribuie mai multă importanţă trăsăturilor pozitive de caracter, decît celor negative. Ei apreciază fapta negativă prin lipsa însuşirii pozitive: „El nu-i curajos — asta-i rău!". Şcolarii din clasele a III-a şi a IV-a deja sezisează însuşirile negative de caracter, numind „laş" un om lipsit de curaj.

Desigur, înţelegerea şi condamnarea însuşirilor negative ajută la înţelegerea mai clară a însuşirilor pozitive şi invers. Numai în măsura în care şcolarul înţelege *ceea ce este bine* şi *ceea ce este rău* în faptele şi conduita altora va putea să aprecieze pozitiv şi negativ propriile însuşiri şi fapte. La această înţelegere ajung deja şcolarii din clasa a II-a, dar mai ales cei din ultimele două clase.

Judecăţile morale ale şcolarilor încep să se dezvolte pornind de la înţelegerea şi aprecierea însuşirilor pozitive şi negative ale altor persoane, către înţelegerea şi aprecierea însuşirilor proprii. Se constată, deci, acelaşi principiu general al „interiorizării" funcţiilor în dezvoltarea psihică a şcolarului: de la exterior spre interior, de la acţiuni concrete cu obiectele spre operaţii intelectuale, iar în cazul dat, de la aprecierea faptelor altora spre aprecierea faptelor proprii. Dezvoltarea atitudinilor parcurge aceeaşi cale: la început şcolarul ia atitudine electivă faţă de alţii şi numai după aceea ia atitudine faţă de sine însuşi.

Pentru şcolarii din clasa I elementară este caracteristic faptul că, în majoritatea cazurilor, deşi înţeleg aspectele pozitive şi negative ale personajelor din povestiri sau ale conduitei altora, totuşi ei nu pot face generalizări morale, în sensul stabilirii laturilor pozitive sau negative în propria lor comportare. La început şcolarii iau ca punct de reper faptele părinţilor, ale învăţătorului şi abia în clasa a II-a trec la aprecierea îndatoririlor şcolare: învăţătura sîrguincioasă, îndeplinirea îngrijită a temelor, ajutorarea reciprocă, îndeplinirea sarcinilor colective etc.[1] In clasele a III-a şi a IV-a generalizarea se extinde şi mai mult. Totuşi, se constată că şcolarii de vîrstă mică manifestă tendinţa de a judeca mult mai sever greşelile şi abaterile altora, decît pe ale lor proprii.

---

[1] A. I. Javoronko, *O formirovanii otvetstvennosti u mladşih şkolnikov*, Materialî soveşcianiia po psihologhii, Izdatelstvo A. P. N., R.S.F.S.R., 1957, p. 52, 55—56.

Prin urmare, generalizarea și abstractizarea faptelor morale la vîrsta școlară mică se face treptat, pornind de la situații concrete, de la aprecierea conduitei altor persoane, spre aprecierea faptelor și apoi a însușirilor morale proprii. Se înțelege de la sine că numai în măsura în care elevul învață să înțeleagă ce este bine și ce este rău în propriile fapte, va putea să se formeze simțul de răspundere, care va duce cu timpul la subordonarea faptelor proprii față de cerințele moralei comuniste. Numai în măsura în care noțiunile și judecățile morale se transformă în convingeri morale, ei vor fi stimulați de principii călăuzitoare în faptele și acțiunile lor.

Din punct de vedere pedagogic nu este de ajuns ca școlarii să învețe să aprecieze just numai faptele bune sau rele ale altor școlari. *Învățătorul trebuie să-i învețe să-și analizeze propriile fapte, să vadă în ele părțile bune și rele.* El trebuie să-i exerseze în fapte și acțiuni morale, pentru a se ajunge astfel la formarea *obișnuințelor* de comportare morală și la înfiriparea trăsăturilor pozitive de caracter.

Așadar, formarea noțiunilor și judecăților morale se înfăptuiește în procesul gîndirii (analiza faptelor proprii) și al conduitei voluntare morale. Conținutul teoretic al noțiunilor morale, trăit efectiv sub forma de convingeri morale, duce la formarea unor principii stabilizate de conduită morală.

3. Formarea obișnuințelor de comportare morală și a trăsăturilor pozitive de caracter la școlarii de vîrstă mică

Pentru a deveni însușiri psihice stabile care să exprime atitudinea școlarului față de muncă (învățătură), față de alții și față de sine însuși, trăsăturile de caracter trebuie educate la copil. Se știe că în afară de particularități individual-tipologice, copilului de vîrstă timpurie îi lipsesc trăsături propriu-zise de caracter. La vîrsta preșcolară încep să se schițeze primele trăsături de caracter, ca moduri stabilizate de comportare. Încă la vîrsta preșcolară, copilul își însușește regulile, cerințele, normele și deprinderile de comportare civilizată, urmînd exemplul personal al educatoarei și al celor din jur.

La vîrsta școlară mică, formarea trăsăturilor de caracter este condiționată de activitatea predominantă a vîrstei: învățătura. În școală, copilul este pus pentru prima dată în fața unor cerințe, îndatoriri și reguli cu mult mai severe, reguli ce-i trasează linia de comportare în școală, în familie, în societate. Dezvoltarea trăsăturilor de caracter este simțitor ajutată de în-

susirea regulilor de purtare de către elev. Aceste reguli prescriu nu numai cerințe față de buna purtare și disciplină, dar și față de o serie de îndatoriri școlare legate de învățătură. În felul acesta, la școlar se dezvoltă *atitudinea conștientă* față de sarcinile sale școlare, iar efortul pe care el îl depune pentru a avea succes la învățătură și pentru purtare disciplinată îi dezvoltă astfel de trăsături de caracter, cum sînt: sîrguința, punctualitatea, spiritul de organizare și disciplină, acuratețea, perseverența, buna-cuviință, sociabilitatea etc.

Cercetările psihologice arată că trăsăturile de caracter, ca însușiri stabile ale persoanei, se formează la școlari în procesul efectuării unor activități determinate. Pe baza acestor activități se formează la școlari o b i ș n u i n ț a de a lucra, de a acționa, de a se comporta într-un mod determinat (cercetările lui L. I. Bojovici, L. S. Slavina, V. Suhomlinski ș.a.). Calea ce duce la formarea trăsăturilor pozitive de caracter este precedată de exersarea elevilor în acele fapte și acțiuni care vor deveni cu timpul moduri obișnuite de conduită a școlarului. De pildă, pentru a educa la elevi simțul de răspundere față de învățătură, trebuie să li se formeze mai întîi *obișnuința de a pregăti sistematic lecțiile și de a îndeplini temele cît mai bine și cît mai sîrguincios, atît în clasă cît mai ales acasă.* Această obișnuință se formează la școlari numai dacă ei sînt puși în situațiile care le cer sîrguință și conștiinciozitate, numai dacă în pregătirea temelor ei se străduiesc, lucrează îngrijit, iar nu neglijent și în pripă. Neglijența și pripa în lucru duce la formarea obișnuinței vătămătoare de a lucra neglijent și pripit, nu numai în pregătirea lecțiilor, dar și în orice altă împrejurare.

Tot așa, educarea spiritului de disciplină — ca importantă trăsătură de caracter — se întemeiază pe formarea *obișnuinței de comportare disciplinată* prin exersarea elevilor în fapte și disciplină. La fel, educarea cinstei ca însușire morală importantă cere formarea obișnuinței la școlari de a se comporta cinstit în toate împrejurările: de a nu înșela, de a nu minți, ci de a spune adevărul etc.

Toate acestea ne arată că formarea obișnuințelor de comportare morală, constituind baza formării și a dezvoltării trăsăturilor de caracter, nu este un proces de exersare mecanică a elevilor. Formele obișnuite de comportare morală nu se pot dezvolta la școlar, dacă el nu-și însușește normele și principiile morale, dacă el nu înțelege semnificația pozitivă a faptelor de urmat și semnificația negativă a celor de evitat, ca astfel să aspire să realizeze faptele bune, ferindu-se de cele rele. De aceea, din punct

de vedere pedagogic este foarte important să se facă apel la conștiința elevilor, să li se explice pentru ce trebuie să procedeze într-un fel iar nu în altul. Numai pe această cale li se poate educa elevilor *atitudinea conștientă* față de muncă, față de alții și față de ei înșiși.

Dacă la început elevii sînt sîrguincioși pentru a primi note bune, pentru a fi lăudați de învățător și pentru a evita dojana, cu timpul atitudinea lor față de îndatoririle școlare devine mai conștientă. Ei încep să înțeleagă mai bine îndatoririle lor școlare, se ajută reciproc în pregătirea temelor, simt nevoia de a fi folositori colectivului etc. În comportarea școlarilor încep să se manifeste elemente de autocontrol, inițiativă și autoapreciere.

Să ne oprim la cîteva trăsături pozitive de caracter ale școlarilor — care exprimă atitudinea lor față de învățătură, față de alții și față de ei înșiși.

La vîrsta școlară mică, în procesul instructiv-educativ se dezvoltă trăsăturile de caracter care exprimă atitudinea față de învățătură, cum ar fi : sîrguința, punctualitatea, acuratețea, conștiinciozitatea, tenacitatea în muncă (învățătură) etc.

Față de școlarii din clase diferite, învățătorul trebuie să aplice metode diferențiate. În primele două clase, el se va mulțumi să ceară elevilor să fie punctuali în îndeplinirea temelor. O dată cu înaintarea în vîrstă, pe măsura îmbogățirii volumului de cunoștințe și a dezvoltării deprinderilor specializate, învățătorul va căuta să dezvolte la școlari *inițiativa* și *conștiinciozitatea* în muncă. O mare importanță psihologică și pedagogică are trezirea la școlari a *emoțiilor pozitive* în procesul îndeplinirii temelor școlare. Atitudinea sîrguincioasă se dezvoltă mai bine la școlari dacă învățătura este însoțită de plăcere și satisfacție. În această condiție, învățătura nu mai constituie o sarcină neplăcută ; fiind legată de satisfacție, școlarul se apucă de ea chiar cu entuziasm. În rîndul școlarilor de vîrstă mică se întîlnesc mulți copii foarte sîrguincioși, cărora le place să lucreze la orice temă, care nu se pripesc niciodată în pregătirea lecțiilor, care de multe ori își refac lucrările pentru a le realiza cît mai bine.

Dintre trăsăturile de caracter în curs de formare la școlari și care exprimă atitudinea lor față de alții (învățător, părinți, membrii colectivului clasei), putem enumera : sociabilitatea, sinceritatea, corectitudinea, naivitatea, buna-cuviință etc. Aceste trăsături de caracter au ca bază de formare, pe de o parte, relațiile reciproce dintre școlari, și relațiile lor cu învățătorul, pe de altă parte. Educarea unora din ele este mult ușurată de particularitățile psihologice de vîrstă ale școlarilor mici. De pildă, la această vîrstă școlarii sînt „creduli" și sinceri. Aceasta se ex-

primă, în primul rînd, în atitudinea lor fără rezervă față de învățător. Dacă acesta reușește să cîștige respectul și dragostea elevilor săi, atunci în fața lor el devine o autoritate de necontestat și astfel posibilitățile lui de a influența pe elevi sub aspect moral sînt considerabile.

O altă caracteristică psihologică a vîrstei este tendința pronunțată a școlarilor spre *imitație*. Ei imită atît exemplele bune, cît și pe cele rele, pe care le văd în jur. Astfel de trăsături de caracter cum sînt corectitudinea, buna-cuviință, sociabilitatea etc., se pot educa la școlari cu rezultate pozitive tocmai pe baza tendinței lor spre imitație. Desigur, ei trebuie îndrumați în ceea ce imită.

Școlarii mici imită adesea personajele literare („eroii"). Imaginile tipice și intuitive ale personajelor, avînd trăsături pozitive de caracter, devin pentru școlari modele (idealuri) demne de imitat și astfel le orientează conduita. Trebuie însă avut în vedere faptul că, tocmai datorită tendinței spre imitație, se poate întîmpla ca școlarii mici să imite neselectiv faptele bune sau rele ale celor din jur, mai ales ale persoanelor care se bucură de autoritate în ochii lor. De pildă, ei imită pe sportivii clasei, care fiind cei mai buni la gimnastică nu sînt în toate cazurile și cei mai buni la învățătură.

Trăsăturile pozitive de caracter care exprimă atitudinea școlarului față de sine însuși — modestia, autoaprecierea critică, mîndria, demnitatea personală etc. — se formează în strînsă legătură cu conștiința de sine pe baza cunoașterii și aprecierii altor persoane, așa cum s-a arătat în paginile precedente.

4. Trăsăturile negative de caracter la școlarii de vîrstă mică și lupta împotriva lor

Pe lîngă trăsăturile pozitive de caracter mai sus analizate la școlarii de vîrstă mică se pot forma, în condițiile unei educații greșite, trăsături negative de caracter, care exprimă atitudinea lor negativă față de învățătură, față de alți oameni și față de ei înșiși. Din această categorie de trăsături fac parte: lenea, neglijența, lipsa de inițiativă, lipsa de independență, înșelăciunea și minciuna, îngîmfarea etc. Unele din ele sînt trăsături negative voluntare de caracter, ca expresie a slăbiciunii voinței (vezi capitolul XI „Activitatea voluntară"). Toate aceste trăsături constituie reversul negativ al trăsăturilor pozitive de caracter.

Ca trăsături de caracter, *lenea* și *neglijența* exprimă atitudinea negativă sau de indiferență a școlarului față de învățătură. La școlarii de vîrstă mică, aceste trăsături se întîlnesc mai rar,

știut fiind că ei sînt foarte sîrguincioși și gata să execute tot ce le spune și le cere învățătorul. Neglijența se poate totuși fixa la școlarul mic dacă el nu este controlat sistematic cum și cînd își pregătește temele acasă. Dacă lenea, neglijența și nepăsarea se întîlnesc în rîndurile școlarilor de vîrstă mică, ele nu sînt decît rezultatul lipsurilor în munca educativă cu școlarii respectivi.

O altă trăsătură negativă de caracter este *lipsa de inițiativă* și de *independență* manifestate în învățătură, în relațiile cu alți elevi și cu adulții. La acești școlari, sugestibilitatea fiind puternică ei se conduc servil numai după ceea ce văd că fac alții sau le spun să facă, adesea fără discernămînt critic. Lipsa de inițiativă și de independență pot fi înlăturate, dacă școlarul este pus cît mai des în situația de a lua hotărîri și de a acționa în mod independent. În unele cazuri, lipsa de independență întîlnită la școlari este urmarea faptului că în familie ei au fost mereu tutelați și nu s-au obișnuit să întreprindă ceva singuri, fără sfatul și ajutorul părinților.

Alte manifestări negative ce se întîlnesc destul de des în rîndurile școlarilor sînt *minciuna* și *înșelăciunea*, constituind un mare defect al caracterului moral în curs de formare. Minciuna și înșelăciunea se concretizează într-o serie de forme de comportare specifice activității de învățare: suflatul, copiatul, camuflarea tovarășilor care au comis vreo greșeală etc. Școlarii mici înclină să creadă că acestea nu sînt „păcate" chiar așa de mari. Cîteodată cred că din spirit de solidaritate sînt chiar datori să dea o mînă de „ajutor tovărășesc" elevului aflat la grea cumpănă: suflă celor nepregătiți, ascund pe cei care copiază la tezele trimestriale etc.

De multe ori, copiii se obișnuiesc să mintă cînd învățătorul este prea sever și nu ține seama de particularitățile de vîrstă ale școlarilor mici, cînd le cere prea mult, îi supraîncarcă, iar ei pentru a ieși din impas recurg la singura cale ce le-a rămas deschisă: minciuna. Nu numai severitatea excesivă, dar și indulgența, de pildă, a părinților îl pot împinge pe școlar spre minciună și înșelăciune. Unii părinți se întristează foarte mult cînd copiii lor vin cu note proaste. În loc să-i controleze cum își pregătesc lecțiile și să-i mustre cînd copiii sînt delăsători, părinții se lamentează în fața lor. Pentru a nu produce supărări părinților, unii școlari, cînd primesc note proaste, ascund faptul acesta de părinți, ba chiar falsifică notele din carnet. Unii părinți promit copiilor cîte ceva, dar nu se țin de cuvînt. Copilul învață să procedeze la fel: promite că se va ține de cuvînt, deși știe dinainte că nu-l va respecta — deci minte cu bună știință.

Fiecare act de înșelăciune și de minciună trebuie să trezească dezaprobarea învățătorului și a părinților. Este însă foarte important ca elevii să se convingă că minciuna iese totdeauna la suprafață, că ea nu aduce niciodată folos și că a minți dezonorează pe acela care recurge la un asemenea mijloc. Dar și mai importantă este asigurarea unor astfel de condiții în școală și acasă, încît minciuna și înșelăciunea să devină cu totul inutile.

În dezvoltarea trăsăturilor pozitive de caracter la școlarul de vîrstă mică, apar și astfel de manifestări negative, cum ar fi: îngîmfarea, aroganța sau sentimentul de inferioritate personală. Îngîmfarea și aroganța sînt expresia mîndriei necontrolate critic. La unii școlari, îngîmfarea se exprimă prin tonul disprețuitor cu care vorbesc, prin faptul că nu admit obiecțiuni și caută în orice împrejurare să-și arate superioritatea personală. Astfel de cazuri sînt urmarea educației greșite pe care a primit-o copilul în familie. (Unii părinți îl obișnuiesc de mic pe copilul lor să se creadă cel mai inteligent, mai înzestrat etc.)

La alți școlari dimpotrivă, se observă șovăială, timiditate excesivă și chiar un sentiment de inferioritate. Aceștia sînt școlarii timizi, „închiși în sine", care n-au încredere în puterile proprii, care își subapreciază însușirile personale. Atît în cazul îngîmfării cît și în acela al modestiei excesive, școlarilor care suferă de aceste lipsuri nu le este proprie autoaprecierea critică. Primii își supraevaluează, iar ceilalți își subestimează însușirile și meritele personale. Numai în relații juste de colectiv, prin aprecierea reciprocă, școlarul învață să-și găsească locul în colectiv și să aprecieze real meritele și însușirile proprii.

În dezvoltarea trăsăturilor pozitive de caracter și în combaterea celor negative, un rol deosebit de mare îl joacă colectivul de elevi. Opinia formată a colectivului devine un puternic factor reglator al comportării morale a școlarului. Începînd cu clasa a III-a, școlarul devine pionier. Exigențele organizației de pionieri măresc autocontrolul faptelor școlarului. Activitatea desfășurată în cadrul organizației de pionieri lărgește orizontul școlarului și contribuie la formarea unei atitudini elective față de învățătură, față de alții și față de sine însuși.

Toate trăsăturile pozitive de caracter, după cum s-a arătat mai sus, se formează la vîrsta școlară ca rezultat al activității de învățare a școlarului și a relațiilor sale cu alții. Trăsăturile lui de caracter — sîrguința, punctualitatea, spiritul de inițiativă etc. — nu numai că se manifestă prin fapte și acțiuni corespunzătoare, dar se și formează prin fapte și acțiuni de sîrguință, punctualitate etc. Se știe că un școlar sîrguincios învață bine, dar

sîrguincios devine numai școlarul care se exersează în fapte de sîrguință la învățătură, acestea devenind apoi modul lui obișnuit de comportare. Aceasta este calea formării tuturor trăsăturilor de caracter. Ea este totodată și calea de înlăturare și prevenire a trăsăturilor negative de caracter. De pildă, lenea nu se poate preveni și combate mai bine decît exersîndu-l pe școlar în pregătirea sistematică a lecțiilor, adică obișnuindu-l cu eforturile legate inevitabil de învățătură.

Capitolul XVII

CUNOAȘTEREA ȘI CARACTERIZAREA PSIHOLOGICĂ ȘI PEDAGOGICĂ A ELEVILOR

Importanța cunoașterii elevilor pentru desfășurarea muncii instructiv-educative. Programa studierii psihologice și pedagogice a elevilor. Aplicarea metodelor de studiere a elevilor (condiții, cerințe, rezultate). Caracterizarea psihologică și pedagogică a elevului. Problema diagnosticării întîrzierii mintale

1. Importanța cunoașterii elevilor pentru desfășurarea muncii instructiv-educative

Necesitatea cunoașterii elevilor se face resimțită la tot pasul în procesul de învățămînt. Dacă ne referim doar la un amănunt organizatoric, cum este aranjarea copiilor în bănci, ne și convingem relativ ușor de acest lucru. Pe baza experienței se știe că primele bănci — îndeosebi rîndul întîi — se rezervă, de obicei, copiilor mai organizați și mai activi, întrucît aceste locuri scapă cîteodată observației învățătorului; copiii mai puțin activi sînt așezați în locurile ce cad în cîmpul imediat de observație, elevii mai neastîmpărați și mai vioi sînt asociați în bănci cu copii mai liniștiți și mai echilibrați; copiii care prezintă deficiențe senzoriale (de auz sau de văz) se așază în locuri de unde vor vedea și vor auzi mai bine ș.a.m.d. După cum se vede, o orientare minimă asupra particularităților individuale ale elevilor este necesară chiar de la aranjarea lor în bănci. Cu atît mai mult se face simțită necesitatea cunoașterii elevilor în problemele complexe de educație morală care nu admit din capul locului o rezolvare șablon, standard. Pentru a acționa cu eficacitate în munca de educație, trebuie să cunoaștem temeinic elevii.

Procesul de învățămînt, fiind un proces bilateral, cuprinde atît *aspectul predării,* ce ține de învățător, cît și *aspectul asimilării* cunoștințelor, ce definește munca elevului. De aici rezultă că, fiind atent la procesul predării, învățătorul trebuie să aibă

în vedere la tot pasul copiii cu care lucrează și îndeosebi varietatea psihologică a acestora. Sprijinindu-se pe bogata sa experiență de educație, eminentul pedagog sovietic A. S. Makarenko spunea: «...oricît de unitar ne-ar părea omul — luat în modul cel mai abstract — totuși, oamenii reprezintă într-o anumită măsură un material educativ destul de eterogen, ceea ce va face ca „produsul" nostru să fie și el variat»[1]. Reiese clar că sarcina școlii în opera de educație a tinerei generații este de a forma constructorul activ al noii societăți potrivit particularităților individuale ale fiecărui elev.

Cunoașterea elevului este strîns legată în pedagogie de *principiul respectării particularităților individuale.*

Să vedem, mai întîi, care este conținutul noțiunii de respectare a particularităților individuale?

Vechea psihologie și pedagogie studia elevul pentru a organiza „școala pe măsură" (pe măsura copilului). Considerînd că cele mai multe trăsături psihice — inteligența, aptitudinile, memoria, atenția, temperamentul etc. — sînt determinate în mod predominant de ereditate, vechea psihologie și pedagogie restrîngea sensul respectării particularităților individuale. Se studia copilul în vederea stabilirii unor „inventare" ale trăsăturilor sale psiho-fizice — date în mod nativ — cărora educația urma doar să li se supună neputincioasă. Concepția fundamentală care stătea la baza unei astfel de interpretări a noțiunii de respectare a particularităților individuale era în mod evident eronată.

Pentru școala și pedagogia noastră, cunoașterea copiilor nu este un scop în sine, ci o condiție necesară pentru desfășurarea cu succes a muncii educative. Cunoașterea elevilor este necesară tocmai pentru a asigura *rolul conducător* al educației în formarea personalității acestora. Sensul respectării particularităților individuale este acel al influențării active a elevului în scopul promovării, a dezvoltării trăsăturilor lui pozitive și a învingerii trăsăturilor negative. Cu alte cuvinte, învățătorul se străduiește să cunoască elevul pentru ca descoperind laturile lui pozitive să le promoveze, să le dezvolte și sprijinindu-se pe acestea să învingă trăsăturile negative. Această idee o găsim clar formulată pe baza experienței practice: „În munca mea cu fiecare copil în parte, în activitatea pe care o desfășor pentru a le forma cele mai frumoase calități omenești, studiez copiii, căutînd înainte de toate să găsesc în fiecare *o trăsătură pozitivă,* să fac pe fiecare copil și întreg colectivul să aibă încredere în aceste trăsături și

[1] A. S. Makarenko, *Opere pedagogice alese,* Editura de stat, vol. II, 1950, p. 93.

să creez o perspectivă atît copilului, cît și părinților lui" [1]. Așadar, sprijinirea pe elementul pozitiv reprezintă una din laturile esențiale ale respectării particularităților individuale. Descoperind o latură pozitivă, învățătorul creează elevului (și părinților) o perspectivă luminoasă : în același timp, sprijinindu-se pe acest lucru, el conduce munca de îndreptare a trăsăturilor negative cu mai mult succes.

Să ilustrăm cele spuse servindu-ne de un exemplu:

Elevul M. a venit în clasa I cu o întîrziere de cîteva zile. Ca înfățișare — era un băiat mic, zburlit, cu gesturi domoale și neglijente, ținînd capul veșnic în jos. A început să învețe fără plăcere și dezordonat, nu îl interesa nimic. In raporturile sale cu ceilalți elevi era tăcut și grosolan ; plecînd spre casă, adeseori înjura și bătea copiii.

Colegii erau rezervați față de M. Fiind mult în urma clasei ca pregătire și dezvoltare, nu se bucura de nici o apreciere din partea celorlalți.

Urmărind mai de aproape copilul, învățătoarea și-a dat seama că el poate „să se deschidă", că trebuie să-l ia din timp sub influența sa și să nu-l „scape din mînă"... „Trebuia înainte de toate să găsesc la M. o *trăsătură pozitivă, să i-o arăt și lui și colectivului* de copii. Am hotărît să-l fac «specialist» într-unul din aspectele muncii cu materialul didactic..." (A. E. Adrianova).

Sprijinindu-se pe această activitate care-l atrăgea pe elev și în care el a devenit „specialist" în clasă, învățătoarea a reușit să mărească treptat participarea elevului la lecție ; însemnările lui în caiete deveniră mai ordonate, iar cunoștințele de aritmetică mai complete și mai exacte. Interesul pentru aritmetică se transferă și asupra celorlalte obiecte. Elevul se ridică treptat în ochii clasei. O dată obținut interesul pentru învățătură, se putea duce cu succes lupta pentru corectarea trăsăturilor negative de caracter.

Iată cum intervenția învățătorului creează o perspectivă elevului pe baza căreia sporește considerabil interesul acestuia pentru învățătură. Obținînd interesul general pentru învățătură, se putea duce cu succes lupta pentru îndreptarea caracterului elevului.

Se poate vedea și din exemplul relatat mai sus că în condițiile activității școlare munca de cunoaștere a elevului se împletește la tot pasul cu munca de educație a acestuia. Pe primul plan stă munca de educație a copilului, munca de cunoaștere psihologică fiind subordonată primei. Urmărind copilul în procesul instructiv-educativ, ne străduim să degajăm tendințele de dezvoltare ale individualității sale pentru a interveni în mod activ în desfășurarea acestui proces.

Cunoașterea psihologică a elevilor revine — în clasele I—IV — învățătorului clasei, care își asociază în această muncă,

[1] A. E. Adrianova, *Munca educativă în clasa întîi*, E.S.D.P., 1956, p. 152.

în primul rînd, părinții copiilor, apoi instructorul de pionieri, medicul școlar ș. a. Este important ca studierea psihologică a elevilor să aibă caracter de continuitate urmărindu-se an de an procesul de dezvoltare psihică și rezultatele obținute în activitatea școlară. La absolvirea primelor patru clase elementare, o caracterizare cuprinzătoare va însoți elevul în clasa a V-a. Dirigintele și ceilalți profesori care vor prelua clasa a V-a vor dispune astfel de o imagine preliminară a fiecărui elev, putînd să continue o muncă educativă ce a început cu 4 ani în urmă.

2. Programa studierii psihologice și pedagogice a elevilor

Cunoașterea elevilor din punct de vedere psihologic și pedagogic este o problemă complexă și multilaterală. De aceea, pentru a orienta studierea elevului spre aspectele principale care prezintă semnificație pedagogică, trebuie să desfășurăm această muncă pe baza unui plan general, a unui program. Acest program trebuie să cuprindă *jaloanele studierii psihologice* a elevului, liniile principale de cercetare și sistematizare a materialului faptic.

Un astfel de program poate cuprinde cel puțin 3 subdiviziuni:

A. Date generale despre elev.

B. Aspectele principale ale conduitei și activității elevului în școală.

C. Trăsăturile principale ale personalității elevului.

A. Date generale despre elev

În categoria datelor generale care reprezintă interes pentru cunoașterea elevului intră: datele biografice ale elevului, date privind mediul său familial și particularitățile dezvoltării sale fizice și psihice.

Caracterul copilului, aptitudinile și interesele sale oglindesc întotdeauna, într-o anumită măsură, biografia sa, experiența vieții pe care a parcurs-o și înrîuririle educative exercitate asupra sa. Se poate spune în legătură cu copilul de vîrstă școlară că rădăcinile conduitei sale, ale aspectului său moral se află chiar în viața dusă în sînul familiei. De aceea este necesar să se cunoască evenimentele importante din viața copilului, care au imprimat o anumită pecete asupra vieții sale psihice, precum și ocupația, starea materială și domiciliul părinților. Trebuie să se

studieze influența mediului familiei asupra elevului: nivelul cultural al ambianței sale imediate, posibilitățile pedagogice ale familiei, caracterul relațiilor dintre membrii familiei, regimul educativ aplicat elevului de către părinți, participarea lui la diferite activități în cadrul familiei, precum și experiența sa specifică de viață. Este de asemenea important să se cunoască preocupările copilului în afara familiei, cercul său de prieteni etc.

Valoarea acestor date poate fi desprinsă din următorul exemplu:

Eleva Lia P., din clasa I, este singurul copil la părinți. In familie locuiesc și bunicii. Incă din fragedă copilărie, fetița a fost înconjurată de grija și dragostea exagerată a tuturor celor din jur. Nu era lăsată să facă nimic singură. Din această cauză, fetița dovedește multă încetineală și stîngăcie, lipsindu-i cele mai elementare deprinderi de autodeservire. De la școală întîrzia foarte des, aruncînd cu ușurință vina asupra mamei sau bunicii. In clasă nu dovedea de loc pricepere în a-și organiza timpul.

După cum se poate vedea, tabloul conduitei elevei la școală își avea originea în condițiile mediului familial.

Cunoașterea datelor familiale și biografice ale elevilor aruncă adeseori o lumină vie asupra rădăcinilor îndepărtate ale unor particularități individuale ale copiilor, asupra condițiilor care au promovat o trăsătură sau alta de temperament și caracter. Tocmai o astfel de analiză a condițiilor, a cauzelor, poate sugera perspectiva de îndreptare.

Datele generale asupra elevului se completează cu informații privind *starea sănătății* și *dezvoltarea sa fizică*. Acești factori pot să coloreze în mod temporar întreaga activitate școlară a elevului, determinînd în unele cazuri înseși posibilitățile de a se încadra în munca clasei, a colectivului de elevi. Învățătorul trebuie să se intereseze dacă elevul a suferit de vreo boală care ar fi putut avea urmări asupra dezvoltării sale psihice și fizice, urmărind întotdeauna cu atenție starea sanitară și dezvoltarea fizică a copiilor. În acest scop, învățătorul se sprijină pe ajutorul medicului școlar și al părinților.

B. Aspectele principale ale activității și conduitei elevului în școală

Factorii principali care acționează în formarea personalității elevului sînt: *munca de învățare* și *activitatea socială, obștească*. Desigur, la vîrsta școlară mică, activitatea socială îmbracă forme specifice, avînd în același timp o greutate specifică

mai redusă față de vîrstele școlare ulterioare. Totuși, munca de învățare și activitatea socială cuprind cercul de influențe care au rolul conducător în formarea personalității elevului.

Pentru a avea tabloul complet al activității și conduitei elevului în școală, trebuie cunoscute nu numai aspectele prezente, actuale, ci și istoricul școlarității sale. Iată sistematizarea acestor aspecte:

a) *Rezultatele obținute la învățătură,* caracteristica muncii școlare în clasa I, progresele înregistrate în anii școlari parcurși, rezultatele obținute la diferite materii de învățămînt. Prin ce factori pot fi motivate aceste rezultate: prin interes, aptitudini, sîrguință, condiții favorabile (sau nefavorabile) etc.

b) *Stilul de muncă* al elevului, priceperea de a-și organiza munca și timpul, dacă lucrează temeinic, sistematic și ordonat, sau dimpotrivă: superficial, neglijent și inegal. Dacă elevul are inițiativă în muncă sau lucrează mecanic; gradul de independență în activitate, dacă are nevoie de stimulare continuă sau lucrează sub influența unei motivații proprii.

c) *Atitudinea față de munca școlară și succesul la învățătură.* Dacă elevul manifestă interes general pentru învățătură și pentru forme diferite de activitate. Conduita lui la lecție (atenție, dorința de a răspunde etc.). Frecventează regulat lecțiile? Ce materii de învățămînt îi plac mai mult și care sînt rezultatele obținute, comparativ cu celelalte obiecte? Calitatea realizărilor orale și scrise privite comparativ. La ce obiecte învață mai ușor, la care învață mai greu? Atitudinea elevului față de aprecieri și note. Dragostea lui pentru lectură și orientarea acesteia. Dacă elevul frecventează cercurile pionierești („mîini îndemînatice", „tinerii naturaliști" etc.) și ce interese speciale manifestă. Ar putea copilul să învețe mai bine și ce ar trebui întreprins în acest scop?

d) *Disciplina elevului.* Dacă el cunoaște și respectă regulile pentru elevi. Gradul stăpînirii de sine. Nivelul de dezvoltare a deprinderilor și obișnuințelor de conduită civilizată. Corelația dintre regimul școlar și cel din familie.

e) *Activitatea și conduita elevului în colectiv.* Participarea elevului la viața colectivă a clasei și a școlii. Activitatea lui în organizația de tineret. Cum îndeplinește munca socială: conștiincios, perseverent, inegal etc. Dacă are deprinderi organizatorice.

Locul elevului în colectiv. Dacă face parte din activul clasei sau se situează la periferia colectivului de elevi. Cum este privit elevul de colegii săi; dacă se bucură de autoritate, pe ce

Iată un exemplu în această privinţă :

Eleva Eva G. din clasa a III-a învaţă foarte bine şi are cunoştinţe temeinice. La lecţii este atentă şi disciplinată. Este cea mai bună din clasă la învăţătură.

În raporturi cu ceilalţi copii este corectă, nu spune cuvinte tari sau vrîte, nu pîrăşte pe nimeni, lăsînd impresia că n-o interesează cei din jur. Solicitată, acţionează cu plăcere pentru colectiv, dar nu întreprinde nimic din iniţiativă proprie. Opinia colectivului o interesează în mică măsură, deşi îi este favorabilă. Colegii o socotesc „cu un cap mai sus" faţă de ei, deşi eleva n-a depus nici un efort pentru a cîştiga acest drept. De altfel, ea nici n-a sezisat această preţuire a clasei. Cînd este de serviciu pe clasă nu arată o preocupare deosebită, nu ţine să se remarce prin activitatea ei. Aflată în cercul altor copii, nu participă la jocuri sau discuţii, mai mult priveşte şi tace.

Se poate vedea din acest exemplu cum aspecte foarte pozitive, caracterizînd munca de învăţătură, se pot asocia cu trăsături negative de caracter — izolarea, subaprecierea colectivului, lipsa iniţiativei, indiferenţa etc. Această situaţie ne atrage imediat atenţia asupra faptului că munca instructivă propriu-zisă este ruptă de munca educativă, că nu se desfăşoară un proces pedagogic unitar. Or, sarcina şcolii este — în afară de transmiterea cunoştinţelor — educarea elevilor în spiritul moralei comuniste.

Trebuie subliniat că programa studierii elevului nu reprezintă de loc un formular-tip care ar urma doar să fie „completat", ci este un îndreptar mai larg, care dă numai liniile principale de cercetare. După cum s-a putut vedea, această programă îmbină elemente de caracterizare psihologică şi pedagogică pentru a putea servi mai bine desfăşurării muncii instructiv-educative.

3. Aplicarea metodelor de studiere a elevilor (condiţii, cerinţe, rezultate)

S-a arătat că munca de cunoaştere a copiilor este o sarcină complexă şi multilaterală. Acest fapt obligă pe învăţător să aplice în studierea elevului metode şi procedee multiple. Datele obţinute printr-o singură metodă pot să fie unilaterale. Folosind mai multe metode, se pot obţine date care se completează şi se verifică reciproc, oferind astfel învăţătorului posibilitatea de a ajunge la generalizări valabile.

Metodele de cunoaştere psihologică ce pot fi aplicate în condiţiile obişnuite ale şcolii elementare sînt : *analiza datelor biografice, observaţia, analiza produselor activităţii şi convorbirea.*

În cele ce urmează vor fi examinate condiţiile în care pot fi aplicate aceste metode, modalităţile lor de aplicare, precum şi particularităţile psihice care pot fi sezisate în datele obţinute prin aplicarea diferitelor metode.

A. Analiza datelor biografice

Cînd învățătorul își începe munca la clasa I, știe destul de puține lucruri despre elevii săi. Contactul prealabil cu părinții, informațiile primite de la educatoare pentru copiii care au frecventat instituțiile preșcolare, rezultatele examenului medical furnizează învățătorului doar cîteva date generale despre elev, în primul rînd date biografice și indicații despre dezvoltarea fizică, starea sănătății etc. Acestea sînt primele informații despre copii.

Desigur, nu toate datele biografice se pot completa de la prima convorbire cu părinții elevului. Este chiar dăunătoare insistența în a culege totul în cadrul primei convorbiri. Vizitele ulterioare în familie vor completa treptat informațiile cu caracter biografic despre copil.

Care sînt datele biografice care prezintă importanță pentru cunoașterea elevilor ?

Prezintă importanță, în primul rînd, datele mediului în care a trăit și trăiește copilul : starea materială, ocupația părinților, posibilitățile lor pedagogice, regimul de viață în familie.

Apoi, trebuie să se obțină date cu privire la dezvoltarea fizică și psihică a copilului în diferite perioade de vîrstă. Este vorba de apariția și dezvoltarea diverselor activități la vîrsta ante- și preșcolară, ca de pildă : mersul, vorbirea, autodeservirea, activitatea de joc etc.

Prezintă interes și cunoașterea atitudinii copilului față de membrii familiei și față de ceilalți copii (dacă este sociabil, retras, timid, agresiv etc.) ; apoi, manifestările emotive ale copilului în diferite etape de dezvoltare, interesul lui pentru diferite activități desfășurate în familie, modul cum lucrează copilul acasă (ordonat sau nu, dacă are nevoie de stimulare continuă sau nu), reacțiile copilului față de recompense și pedepse, față de laudă și dojană etc. Toate aceste date au o semnificație deosebită în explicarea unor manifestări actuale ale copilului.

B. Observația

Imaginea sumară pe care și-o face inițial învățătorul — pe baza datelor generale — despre grupul de elevi cu care va lucra se completează și se precizează treptat prin aplicarea metodei observației.

În studierea psihologică a copiilor, observația are cea mai largă aplicare și furnizează cele mai bogate și mai semnificative

date pentru caracterizarea finală. Contactul cu elevul în cadrul lecțiilor, în activitatea sa în afară de clasă și extrașcolară, vizitele în familie etc. oferă nenumărate ocazii de a verifica și de a completa observațiile despre elev, de a-l urmări în situații diferite, cu alte cuvinte, de a prinde faptul tipic, constant, caracteristic.

Ce observăm la elevi ?

În primul rînd, observăm la elevi faptele de conduită, manifestările lor, din analiza cărora degajăm îndeosebi trăsăturile de caracter și temperament, interesele și preocupările lor ; supunem apoi observării activitatea multilaterală a elevilor pentru a desprinde aptitudinile și interesele elevilor, deprinderile, stilul de muncă etc. Prin urmare, studiem atît *conținutul,* cît și *aspectul dinamic*, forma de manifestare a proceselor și particularităților psihice.

După cum s-a arătat, în condițiile obișnuite ale activității școlare, cunoașterea și educarea elevilor se împletesc foarte strîns. Învățătorul cunoaște copilul educîndu-l și-l educă mai bine, cu mai mult succes, cunoscîndu-l. Din această împrejurare rezultă că învățătorul — de regulă — face cunoștință la început cu elevii care se detașează în clasă fie prin aptitudinile lor, fie prin manifestări de indisciplină. Or, preluînd o clasă cu un colectiv nou, învățătorul trebuie să se străduiască să cunoască nu numai pe cei care se remarcă într-un fel sau altul în clasă, ci și pe cei care rămîn „imperceptibili" la prima vedere. În mod practic, ordinea în care sînt cunoscuți copiii este determinată de problemele concrete de educație pe care le ridică evoluția colectivului de elevi.

Activitatea de observare a elevilor se desfășoară, în general, pe un fond relativ omogen ca vîrstă — clasa — fapt care permite detașarea tocmai a particularităților individuale ale elevului. De pildă, sarcina organizării unei serbări separă imediat pentru ochiul atent : elevul timid, elevul curajos, plin de inițiativă, organizatorul bun, precum și elementele pasive de la periferia colectivului de elevi. Desigur, aceasta este doar o primă aproximație ce urmează să fie verificată ulterior.

Pentru a obține rezultate valabile aplicînd metoda observației, trebuie să respectăm cerințele formulate în capitolul : „Obiectul, sarcinile și metodele psihologiei copilului". Aici vom concretiza aceste cerințe ilustrîndu-le prin exemple.

a) Munca de observare se desfășoară *pe baza programei de studiere* a elevului care orientează privirea învățătorului spre aspectele tipice ale persoanei. Pentru mai multă operativitate,

programa de studiere va fi transcrisă sub forma unei scheme prescurtate pe primele pagini ale caietului de observație, putîndu-se astfel consulta cu mai multă ușurință.

b) Datele observației *se notează imediat* în caietul de observații; notările sporadice, provizorii pot fi făcute în carnete de buzunar și apoi transcrise în caiet. Se va rezerva pentru fiecare elev un număr convenabil de pagini. Prima din acestea poate fi rezervată *„primelor impresii"* despre elev, care sînt și cele mai generale.

De pildă, Elena G. din cl. a III-a:

In ansamblu prezintă un tablou sărac în trăsături exterioare, în care abia se desenează valoarea ei reală. Solicitată — se va „deschide" oare? Pînă acum, răspunsurile orale sînt inferioare celor scrise. In problemele grele, de concentrare a gîndirii, excelează în clasă. Rămîne totuși „o evoluție incertă"...

In continuare, pentru diversele rubrici ale programei de studiere se va rezerva, în caietul de observații, spațiul necesar însemnărilor curente, precum și caracterizării de încheiere. Trebuie reținut că și „prima impresie" poate sugera anumite concluzii pedagogice preliminare.

c) In culegerea materialului faptic trebuie să considerăm ca o regulă de bază — *separarea notațiilor de interpretare.* In paginile caietului de observații se trec separat însemnările curente cu privire la activitatea și conduita elevului, prinse cît mai fidel, oarecum „fotografic", iar alături — pe măsura acumulării materialului faptic — se vor face aprecieri, sublinieri, interpretări fragmentare.

Redăm, spre exemplificare, cîteva fragmente dintr-un caiet de observații de la practica pedagogică.

Elevul Ionel M. din clasa a III-a.

La lecția de caligrafie, scrie urît și încet. Intrebat de ce nu se silește, el răspunde: „Mă tot uit la ceilalți copii!" Cea mai mică schimbare îi abate atenția: un coleg a scăpat tocul jos, Ionel se uită la el cum și-l ridică și apoi multă vreme nu revine la ocupații. Ca și la celelalte lecții, se poate concentra numai pentru puțin timp, iar spre sfîrșitul programului școlar este aproape absent (probabil din cauza oboselii). La lecție participă activ numai cînd este direct solicitat; altfel „cade ușor din lecție"... Mutat în altă bancă, mai în spate, distracția se accentuează: „Se joacă în timpul orei", reclamă vecinii.

Atenția: volum mic, se epuizează cu ușurință. Capacitate redusă de concentrare, orice variație îl abate în mod durabil. Distracția este tipică pentru conduita lui la lecții.
(Indicii probabile pentru slăbiciunea proceselor nervoase.)

După cum se poate vedea, observațiile făcute la margine încearcă *să rezume* o serie de însemnări curente, apropiindu-se de o generalizare a acestora. Este de fapt ceea ce numim interpretarea, prelucrarea materialului faptic. Ea ne dă sugestii pentru anumite încadrări tipologice ale elevului, pentru explicații mai adînci ale faptelor.

Desigur, însemnările pe care le facem trebuie să aibă un caracter concret, sezisînd detalii, fapte de valoare psihologică și pedagogică. Notațiile banale, superlative, generalitățile fără conținut nu prezintă nici o valoare pentru cunoașterea elevilor.

O altă cerință față de strîngerea materialului faptic este următoarea :

d) Pentru succesul documentării trebuie să urmărim elevii în *situații variate* și să verificăm, pe cît este posibil, datele obținute *prin mai multe procedee.*

Să ilustrăm această cerință, servindu-ne iarăși de un exemplu.

Este vorba de același elev, Ionel M. din clasa a III-a, despre care s-a vorbit mai sus, studiat din punct de vedere al temperamentului său. La lecțiile de aritmetică s-a observat la el, în mod regulat, o greșeală tipică : fiind la tablă, rezolvă în general bine exercițiile de calcul, dar uită de fiecare dată „cifra de la mînă", sau și-o amintește numai după o pauză lungă. Aceeași greșeală reapare în momentele de muncă independentă, cînd rezolvă singur exerciții. La lecțiile de educație fizică se constată greșeli analoge : la jocurile de întrecere sportivă, deși este interesat să cîștige grupa din care face parte, uită imediat regulile întrecerii ; pleacă de la start peste rînd, rămîne la punctul de sosire, deși trebuie să se întoarcă în fugă... Același tablou îl regăsim și în jocurile pe care le organizează copiii în pauze : uitînd în mod regulat rolul atribuit lui, Ionel *încurcă lucrurile* și este exclus de îndată din joc.

Iată același fapt verificat pe mai multe planuri, ceea ce va îndreptăți pe învățător să formuleze concluzii destul de sigure. În cazul de față, fiind vorba de determinarea tipului de sistem nervos, s-a putut nota concluzia : „ușurința cu care se instalează inducția negativă, inhibiția externă în genere (indiciu al unui tip de sistem nervos slab)".

Se poate conchide din cele arătate că numai verificînd pe mai multe planuri datele observației se poate depăși stadiul primelor impresii, ajungînd la interpretări precise. Numai pe o astfel de bază se poate schița programul educativ de durată.

Să vedem, în continuare, care sînt *activitățile* în care pot fi observați mai bine elevii ?

Aceste activități sînt, în primul rînd, munca de învățătură și activitatea socială a elevilor, sub influența cărora se formează trăsăturile de bază ale personalității copiilor.

Să examinăm mai întîi cîteva aspecte ale muncii de învățătură.

Se știe că *lecția* este forma de bază a organizării procesului instructiv-educativ în școală. De aceea, observarea elevilor în cadrul lecțiilor oferă informații bogate și prețioase. Oricare moment al lecției am considera: verificarea temelor de acasă, discuțiile pregătitoare, explicarea cunoștințelor noi, efectuarea muncii independente etc., în toate acestea se manifestă particularitățile individuale de percepție, de atenție, memorie, gîndire, trăsături de caracter ș.a. Din desfășurarea lecției, învățătorul reține, de asemenea, manifestările de inițiativă, de independență, de încredere în sine ale unor copii, precum și manifestările de timiditate sub toate aspectele ei, la alți copii. Momentele de conversație pun în evidență vocabularul copiilor, calitățile gîndirii lor (puterea de analiză, sinteză, generalizare), concentrarea sau fluctuația atenției, emotivitatea ș. a. Conducerea „conversației pregătitoare" în cadrul lecțiilor de citire, sau în lecțiile cu caracter intuitiv pune cu deosebită claritate în evidență experiența specifică de viață a copiilor, spiritul lor de observație, orientarea lecturii lor, calitățile vocabularului etc. Uneori, învățătorul se sprijină tocmai pe aceste aspecte pentru a corecta timiditatea unor elevi, pentru a spori interesul pentru muncă la alții sau pentru a învinge izolarea, caracterul închis al altora ș.a.m.d.

Iată un exemplu în această privință:

Elevul Teodor B., din clasa a II-a, urmase prima clasă la țară, unde locuise cu părinții săi. Intrat într-o ambianță nouă, ședea liniștit în bancă, neobservat, tăcînd ore întregi, fără să manifeste vreun interes față de ceea ce se făcea la lecții. Lucra neglijent, oarecum în silă. La început era sfios și se înroșea ușor la orice observație, apoi, treptat, a devenit indiferent. Rămînerea lui în urmă se schița tot mai clar.

Trebuia neapărat trezit interesul pentru învățătură. Trăind mai mulți ani la țară, Teodor B. avea o experiență de viață specifică: observații bogate cu privire la natură și la viața de la țară. Această experiență trebuia valorificată în cadrul lecțiilor de citire. Sprijinindu-se pe acest element pozitiv, învățătorul a reușit să extindă treptat contribuția lui Teodor B. la lecția nouă. Relatările sale reușeau să completeze și să coloreze discuția colectivă — la toate lecțiile de citire — încît și-a atras aprecierea învățătorului și admirația colegilor. Spiritul său de observație se impunea tot mai evident și la lecțiile intuitive. Pe neașteptate — observă învățătorul — interesul elevului pentru orele de citire se transferă și asupra lecțiilor de aritmetică.

Se poate vedea din acest exemplu cum valorificarea judicioasă a experienței specifice de viață a unui elev a dus la sporirea interesului său general pentru învățătură, precum și la reușita mai mare a lecțiilor de citire.

Învățătorul nu trebuie să scape din vedere importanța *muncii independente* pentru cunoașterea copiilor. Nu toți copiii pot să-și însușească un anumit material făcînd același număr de exerciții. De asemenea, efectuînd independent același exercițiu, nu toți copiii lucrează în același ritm. Este necesar să se cunoască toate aceste variații individuale pentru a conduce cu succes munca independentă a elevilor. Astfel, conducînd munca independentă a copiilor, învățătorul trebuie să vină la timp în ajutorul celui care nu are încredere, să încurajeze pe cel slab pentru a-și continua efortul, întărindu-i încrederea că poate învinge greutățile, să dezvolte priceperea de a folosi just timpul etc. De altfel, orele destinate muncii independente pot servi pentru înlăturarea treptată a unor trăsături negative, cum ar fi neglijența, graba unora sau încetineala prea mare a altora etc.

Copiii pot fi observați, de asemenea, *în timpul recreațiilor sau la plecare (în vestiar)*. Aceste ocazii permit învățătorului să-și dea seama care dintre ei sînt sociabili sau „închiși", pricepuți sau stîngaci, ordonați sau neglijenți, atenți și prietenoși sau nepoliticoși. Unii copii preferă să stea — în timpul pauzelor — în clasă și numai la insistența învățătorului ies în curte; acolo stau izolați și nu participă la jocurile colegilor, alții participă zgomotos la jocuri, au roluri de conducere în joc, alții sînt bătăuși, impulsivi și neastîmpărați. Desigur, există multe nuanțe particulare, trăsături de caracter suprapuse care complică observația. Totuși, multe trăsături devin în aceste ocazii evidente.

Importante indicii despre personalitatea elevului ne dau activitățile lui în organizația de pionieri sau, în general, în *muncile colective*. Aici se poate urmări locul elevului în colectiv, dacă se situează la periferia lui sau face parte din activul clasei, dacă are o atitudine tovărășească față de colegi; se poate desprinde gradul de disciplină, unitatea între cuvînt și faptă, între munca de învățătură și cea socială. În general, trebuie să se acorde datelor culese în cadrul activităților colective aceeași atenție ce se acordă muncii în clasă.

C. Analiza produselor activității elevilor

Practica studierii elevilor arată că diversele laturi ale personalității copilului nu „se deschid" în egală măsură oricărei metode. Aplicînd metoda observației, însemnările făcute despre unele aspecte ale personalității — de exemplu aspectul afectiv — rămîn, de obicei, incomplete. Pe de altă parte, experiența observației ne învață că pe fondul clasei se detașează mai ușor activitatea elevului și mai puțin „frînele", reținerea ei (procesele

inhibitive). De aici, necesitatea de a combina metode diferite în cunoașterea elevilor.

Analiza produselor activității copiilor completează foarte bine metoda observației.

Iată un exemplu în această privință:

Eleva Eva G. din clasa a II-a prezintă observației un tablou sărac în manifestări: la ore stă liniștită fără să se agite în bancă, este reținută chiar în mijlocul celei mai mari agitații în jur; la lecțiile de citire cu conținut literar cînd clasa întreagă se bucură, exclamă, rîde, ea nu schițează nici un gest, parcă nu trăiește povestirea; citirea ei este inexpresivă, fără accente emotive. Analizînd compunerile, comparativ cu clasa, apare un tablou diferit: compuneri frumoase, cu accente emotive, cu exclamații, cu proiecții în afară: „E iarnă. Sîntem la începutul lunii februarie. Cînd am venit la școală înotam prin zăpadă. Casele sînt pitite sub acoperișurile de zăpadă... Copacii se apleacă sub povara zăpezii... Afară ninge mult. Este o zi frumoasă și nu e frig... Ce frumos ninge!" (O zi de iarnă — compunere după observații.)

După cum se vede, numai analiza compunerilor elevei ne-a dezvăluit lumea ei interioară. Ea face parte din categoria elevilor ale căror răspunsuri orale sînt mai palide decît realizările scrise.

Învățătorii păstrează, de regulă, lucrările elevilor: desene, hîrtii hașurate, caiete de lucrări, schițele și diferite alte mici lucrări din timpul anului, pe care le clasifică și le numerotează. Acest material permite învățătorului să analizeze dezvoltarea și creșterea fiecărui copil și a clasei întregi, dînd indicii clare despre aptitudinile copiilor, despre imaginația lor, despre calitățile gîndirii și expresiei, despre lectura lor de acasă ș.a.m.d. În același timp, acest material servește la organizarea expozițiilor, unde copiii își văd apreciată munca lor din timpul anului.

Păstrîndu-se în arhiva școlii, acest material intră în categoria documentelor școlare care fixează activitatea încheiată a elevilor și care pot fi cercetate ulterior cînd este necesar să se urmărească drumul parcurs de un elev sau altul de-a lungul școlarității sale. Așadar, metoda analizei produselor activității elevilor permite studierea atît a realizărilor obținute în desfășurarea muncii pedagogice curente, cît și a realizărilor legate de activitatea încheiată a elevilor.

D. Convorbirea

Datele necesare cunoașterii elevilor se pot îmbogăți simțitor și rapid făcînd apel și la metoda convorbirii. Există multe aspecte ale vieții psihice a copilului pentru care metoda convorbirii este mai adecvată (de pildă, opiniile și convingerile elevului, interesele și preferințele sale, motivația diverselor ati-

tudini sau acte de conduită). Convorbirea este necesară și pentru verificarea datelor obținute pe alte căi.

Se face apel la această metodă numai după ce — pe baza altor metode — s-au strîns deja unele informații despre copilul cu care urmează să se stea de vorbă, ceea ce ușurează organizarea convorbirii.

Ca desfășurare, convorbirea nu trebuie să aibă aerul unui interogatoriu — deși trebuie să fie dirijată — ci trebuie să decurgă familiar, liber și liniștit. Subiectul discuției urmează să aibă un aspect general, adică ceea ce interesează pe învățător cu privire la oricare elev, și un aspect particular, ceea ce-l interesează numai în cazul unui anumit elev. De asemenea, subiectul trebuie să se abordeze treptat, pe nesimțite, într-o atmosferă de încredere.

Ce date se obțin prin convorbire ?

Prin convorbire se pot obține date cu privire la cunoștințele elevilor în diferite domenii, la aprecierile și părerile lor asupra cărților citite, asupra filmelor vizionate, asupra evenimentelor din clasă etc. Relatările copiilor ne dezvăluie opiniile lor, sentimentele lor, ne explică atitudinile și motivele acțiunilor proprii. După felul cum se comportă copiii în cursul convorbirii, dacă sînt retrași, pasivi sau activi în discuție, dacă sînt comunicativi sau închiși, timizi sau curajoși etc., putem trage concluzii asupra trăsăturilor de temperament. După conținutul convorbirii, consecvența în aprecieri, afirmații, autoaprecierea, aprecierile asupra colectivului etc., tragem concluzii asupra caracterului copilului.

În ansamblu, aplicarea metodei convorbirii cere multă pricepere, precum și o atitudine pozitivă față de copii.

4. Caracterizarea psihologică și pedagogică a elevului

Materialul faptic adunat — constînd din date biografice, observații, rezultatele analizei produselor activității, datele convorbirii — urmează să fie sistematizat pe baza unei temeinice analize. O astfel de sistematizare, care fixează rezultatele prelucrării materialului faptic cules, cu privire la un elev sau altul, se numește *caracterizarea psihologică și pedagogică.*

A caracteriza pe cineva nu înseamnă a înșira și descrie toate particularitățile sale (fizice și psihice), esențiale și neesențiale. A face caracterizarea cuiva înseamnă a desprinde trăsăturile esențiale, de bază, ale personalității și perspectivele ei de dezvoltare. Rezultă de aici că în alcătuirea caracterizării trebuie să ținem seama nu numai de importanța diferitelor trăsături psihice,

ci și de stabilitatea manifestării lor în activitatea și conduita copilului. Orice copil poate fi, de pildă, în anumite condiții, impulsiv, nestăpînit, dar impulsivitatea, nestăpînirea, este caracteristică numai anumitor copii. Prin urmare, însușiri psihologice principale ale personalității sînt trăsăturile relativ stabile, care se manifestă cu o anumită constanță în conduita și activitatea copilului. Din categoria acestora fac parte, în primul rînd, trăsăturile caracterului copilului, ale temperamentului său, interesele și aptitudinile pe care le manifestă ș.a. Aceste trăsături, deși prezintă o anumită constanță, nu sînt invariabile, date o dată pentru totdeauna. Ele se formează, se dezvoltă și se transformă prin înrîurirea educației și a condițiilor de mediu. Caracterizarea unui elev trebuie să seziseze și tendințele de dezvoltare ale personalității.

Pe baza celor arătate rezultă că munca de alcătuire a caracterizării trebuie să aibă loc numai după ce s-a acumulat un suficient material documentar, astfel încît să se contureze trăsăturile principale ale personalității. În orice caz, nu trebuie de loc să se forțeze alcătuirea caracterizării. O caracterizare făcută în pripă, fără material documentar, nu prezintă nici o valoare, fiind o caracterizare formală.

Cum poate fi alcătuită o caracterizare?

O caracterizare poate fi alcătuită mai întîi sub forma unui portret psihologic și pedagogic al elevului, care să redea esențialul. Se poate însă alcătui și o caracterizare pe baza unei scheme prealabile, urmînd să se încheie cu ún scurt portret care să sintetizeze esențialul. În ambele cazuri, caracterizarea elevului trebuie să cuprindă atît aspectele pozitive pe care ne sprijinim și pe care le promovăm, cît și aspectele negative ale personalității, pe care urmează să le corectăm.

Schema unei caracterizări este dată, în esență, de programa studierii copilului: date generale asupra elevului, aspectele principale ale activității și conduitei sale în școală, trăsăturile principale ale personalității elevului, la care se adaugă o subdiviziune nouă — concluzii sau măsuri pedagogice. În acest din urmă aspect al caracterizării se fixează programul de măsuri educative, precum și eficacitatea lor, notate în desfășurarea procesului instructiv-educativ. Astfel de concluzii pedagogice prezintă mare importanță pentru învățătorul care-și continuă munca la aceeași clasă sau preia o clasă nouă, pentru că asigură unitatea și consecvența muncii educative.

În schițarea programului de măsuri pedagogice — pe baza datelor studierii elevului — învățătorul se va sprijini pe cunoș-

tinţele sale de „teoria educaţiei", precum şi pe experienţa sa personală. În orice caz, în acest domeniu nu se pot da reţete generale, îndrumări şablon.

În încheiere, dăm un exemplu de caracterizare.

Eleva E. G., din clasa a II-a, duce în familie o viaţă destul de neregulată. Părinţii ei, fiind prea ocupaţi, sosesc seara tîrziu, cînd cei doi copii s-au culcat deja, adeseori fără să fi mîncat sau fără să se dezbrace. Ca aspect fizic, fetiţa este normal dezvoltată, fiind însă mai puţin rezistentă la eforturi fizice.

La şcoală învaţă bine şi are cunoştinţe temeinice. Este totdeauna bine pregătită. Nu se anunţă singură la răspuns, numai solicitată îşi manifestă posibilităţile de învăţătură. În afară de manual citeşte cărţi al căror conţinut îl rezumă precis şi cu uşurinţă. Îi place să citească mult, dar nu relatează altora cele citite, decît dacă este solicitată.

La lecţii este atentă şi disciplinată. În studiul aritmeticii dovedeşte posibilităţi superioare, care se schiţează de pe acum. Faţă de note, reacţionează oarecum indiferent. Cînd este dojenită, primeşte supusă observaţia, se închide în sine şi se simte stingherită un timp oarecare. Mişcările ei sînt reţinute chiar în mijlocul celei mai mari agitaţii. În pauze, preferă să stea în clasă, fiind adesea invitată de învăţătoare să iasă în curte să se joace. La orele de gimnastică este stîngace şi lipsită de dinamism.

În raporturile cu alţi copii este corectă, nu spune cuvinte tari sau urîte, nu pîrăşte, lăsînd impresia că n-o interesează cei din jur. Solicitată, acţionează cu plăcere pentru colectiv. Nu întreprinde însă nimic din iniţiativă proprie. Deşi opinia colectivului de elevi îi este favorabilă, pe ea n-o interesează acest lucru. Nu ţine de loc să se remarce prin activitatea ei cînd este de serviciu. În cercul altor copii nu participă la discuţii sau jocuri, mai mult priveşte şi tace.

Trăsăturile principale ale personalităţii:

În tabloul general predomină trăsăturile pozitive: interesul general pentru învăţătură, aptitudini pentru matematici, interes pentru lectură, corectitudine, cinste, disciplină. Totuşi, aceste laturi pozitive caracterizează mai mult munca de învăţătură. Indiferenţa, tendinţa de izolare de colectiv, subaprecierea opiniei colectivului, precum şi caracterul oarecum şters al vieţii afective, toate acestea pot evolua în trăsături negative de caracter. Trăsăturile temperamentului flegmatic, care se manifestă la ea în mod evident, pot susţine atît laturile pozitive ale caracterului, cît şi pe cele negative.

Concluzii pedagogice:

— orientarea lecturii spre exemple pozitive de caracter prin care să-şi recunoască lipsurile şi care să trezească dorinţa de a le îndrepta;

— atragerea elevei spre activitate — atragerea în jocuri, trezirea interesului pentru educaţia fizică, atribuirea unor responsabilităţi în colectiv;

— legătura cu părinţii pentru reglementarea treptată a regimului de viaţă în familie.

5. Problema diagnosticării întîrzierii mintale

Se întîmplă uneori ca învăţătorii să-i considere pe elevii rămaşi cu mult în urmă la învăţătură copii întîrziaţi mintal. Incapacitatea unui elev de a-şi însuşi în măsura necesară mate-

rialul școlar nu este însă un temei suficient pentru a-l considera întîrziat mintal.

Adeseori, această incapacitate este determinată de golurile mari care există în sistemul cunoștințelor anterioare. Din această cauză, copilul respectiv — deși este pe deplin normal — nu poate înțelege și reține anumite noțiuni, legi sau fapte, nu poate executa anumite operații. Nereușita repetată îl face pe copil să se descurajeze, să piardă interesul pentru munca școlară și în acest fel lipsurile în cunoștințele sale se adîncesc și mai mult.

Munca individuală cu elevul respectiv și completarea treptată a lipsurilor existente în sistemul cunoștințelor, trezirea interesului pentru munca școlară pot lichida starea lui de rămînere în urmă la învățătură.

Alteori, copiii sînt rămași în urmă la învățătură din cauza unei stări de debilitate profundă a organismului, debilitate provocată de anumite boli infecțioase, de starea de subnutriție etc. Scăderea capacității de muncă îi împiedică pe acești copii să-și însușească în ritmul necesar cunoștințele școlare, să facă eforturi de durată.

Dacă acestor copii li se asigură condițiile necesare pentru fortificarea organismului, ei pot continua fără dificultăți școala de masă.

Mai există și cazuri în care copiii rămîn în urmă la învățătură din cauza anumitor defecte senzoriale. În această categorie intră în primul rînd copiii hipoacuzici. Din cauză că auzul le este deficitar într-o anumită măsură, acești copii percep neclar și fragmentat vorbirea celor din jur, nu diferențiază suficient anumite cuvinte, terminațiile lor. Vorbirea copiilor hipoacuzici este, în consecință, incorectă, vocabularul sărac, iar structura gramaticală imperfectă. Dificultățile întîmpinate de acești copii în ceea ce privește însușirea limbajului se răsfrîng negativ asupra dezvoltării gîndirii abstracte. Tocmai din această cauză copiii hipoacuzici sînt adeseori considerați, în mod greșit, copii întîrziați mintal.

Dezvoltarea intelectuală a acestor copii se poate face, însă, în mod cu totul normal, dacă se descoperă din vreme faptul că sînt hipoacuzici. În acest caz, copiilor li se asigură condițiile necesare pentru perceperea mai clară a vorbirii celor din jur. Ei sînt deprinși să se ajute în perceperea vorbirii și de labiolectură [1]; li se vorbește mai tare și mai rar. În clasă, copiii hipoacuzici sînt așezați în cele mai bune locuri din punct de vedere acustic, locuri

[1] Citirea imaginilor labiobucale ale sunetelor.

din care să poată auzi clar atît vocea profesorului cît și pe cea a colegilor lor.

Aceste locuri nu sînt[1] — așa cum de obicei se crede — în rîndul întîi, ci în mijlocul clasei. Dacă hipoacuzia este bilaterală, elevul va fi plasat la mijlocul rîndului central de bănci. Atunci cînd hipoacuzia este unilaterală, elevul va fi în așa fel așezat, încît urechea cu care aude mai bine să fie îndreptată în direcția în care se află majoritatea elevilor.

Dacă deficiențele auditive sînt și mai pronunțate, acești elevi sînt orientați spre școlile pentru elevi hipoacuzici.

Deficiențele de vedere pot să determine și ele o anumită rămînere în urmă, mai ales în clasele mici, în care procesul de învățămînt se sprijină în mare măsură pe perceperea vizuală a materialului intuitiv.

Învățătorul trebuie să trimită pe elevii suspectați de deficiențe senzoriale — mai ales pe elevii din clasele mici, care nu-și dau singuri seama de dificultățile întîmpinate și nu le semnalează părinților sau învățătorului — pentru a fi examinați de medicii specialiști.

Există și copii — mai ales în primele clase — care nu pot face față în mod satisfăcător sarcinilor școlare din cauza anumitor deficiențe de vorbire.

Cercetările unor psihologi sovietici[2] au dovedit că dificultatea sau incapacitatea de a pronunța anumite sunete se răsfrînge negativ nu numai asupra formării deprinderilor de citire, ci și de scriere.

Procesul scrierii se sprijină pe pronunțarea în limbaj interior a ceea ce trebuie scris. Din această cauză, copilul face mai ușor greșeli în scrierea cuvintelor ce conțin sunete pe care le pronunță incorect. Insuccesul avut în ceea ce privește însușirea corectă a citirii și scrierii poate da naștere unei atitudini afective negative față de activitatea școlară.

Munca de cercetare a vorbirii — pe care o face în cazurile mai ușoare învățătorul, iar în cazurile mai grave o persoană specializată în această direcție, logopedul — îndepărtează dificultățile întîmpinate de copil și însușirea cunoștințelor școlare se poate face ulterior în mod normal.

---

[1] G. Heese, *Die Verhütung von Gehörschädigungen bei Schulkindern*, din culegerea de studii: *Hygiene der Normal und Sonderschulen im Hinblick auf Schüler mit körperlichen und geistigen Mängeln*, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin, 1956, p. 26.

[2] R. E. Levina, *Nadostatki proiznoșeniia, soprovojdaiusciesia narușeniiami citeniia i pisma*, „Logopediceskaia rabota v șkole, Izdatelstvo A.P.N., R.S.F.S.R., Moskva, 1953, p. 5.

Am văzut în rîndurile de mai sus că există o serie de cauze care provoacă nereușita în activitatea școlară, fără ca elevii care se găsesc în această situație să fie întîrziați mintal.

De altfel, copii cu adevărat întîrziați mintal sînt rari, numărul lor nu depășește procentul de 0,10—0,20[1] din numărul total al copiilor. Îmbunătățirea condițiilor de existență și sanitare — în special condițiile pe care le are mama în timpul sarcinii — duce la scăderea procentului de copii întîrziați mintal.

Copiii întîrziați mintal sînt copii la care ritmul și posibilitățile dezvoltării intelectuale — în primul rînd a gîndirii abstracte, a formelor complexe de analiză și sinteză — sînt tulburate, ca efect al anumitor afecțiuni care au produs modificări patologice în structura sau funcțiunea sistemului nervos, mai ales a scoarței cerebrale.

Adeseori, modificările patologice ale sistemului nervos au început în perioada intrauterină, sau la naștere (anumite intoxicații sau boli pe care le-a avut mama și care au împiedicat dezvoltarea normală a fetusului, anume traume pe care le suferă copilul la naștere etc.). Numeroase sînt și cazurile în care copilul s-a dezvoltat la început normal, dar această dezvoltare a fost întreruptă de anumite afecțiuni ale creierului, mai ales de encefalită sau meningoencefalită.

Cazurile în care întîrzierea mintală este determinată ereditar reprezintă un procent destul de mic în numărul total al copiilor întîrziați mintal.

Instruirea și educarea copiilor întîrziați mintal se face în școlile ajutătoare (cu excepția acelora care suferă de o întîrziere mintală prea mare și sînt îngrijiți în instituții speciale). În școlile ajutătoare copiii întîrziați mintal parcurg un program redus față de cel al școlii de masă, iar metodele de predare sînt întrucîtva adaptate particularităților lor psihice.

Selecționarea copiilor pentru școlile ajutătoare prezintă oarecare dificultăți, mai ales în cazurile în care întîrzierea mintală nu este prea gravă, astfel încît copiii respectivi se diferențiază mai greu de copiii normali, dar rămași în urmă la învățătură. Din această cauză se fac uneori greșeli. Astfel, uneori se trimit copii normali în școlile ajutătoare, ceea ce este dăunător, fiindcă frînează dezvoltarea lor. Alteori, copiii întîrziați mintal sînt menținuți în școlile de masă, de al căror program ei nu profită, deoarece acesta depășește capacitățile lor de asimilare. Din această cauză, ei rămîn tot mai mult în urmă la învățătură.

[1] A. P. Luria, *Izucenie otstaiuscib detei v şkole*, „Nacialnaia şkola", nr. 9 (1956), p. 6—11.

Pentru a se evita astfel de greșeli, copiii nu trebuie orientați spre școlile ajutătoare, decît după ce au frecventat cel puțin un an școala de masă și s-au urmărit greutățile pe care ei le întîmpină. Numai în cazurile în care întîrzierea mintală se manifestă în mod evident, copiii pot fi trimiși direct în școala ajutătoare, fără a mai fi trecuți prin școala de masă.

Selecționarea copiilor pentru școlile ajutătoare se face pe baza unei examinări executate de către o comisie de persoane calificate în această direcție.

Care este atunci rolul învățătorului din școala de masă în activitatea de diagnosticare a întîrzierii mintale și a orientării copilului respectiv spre școala ajutătoare?

Învățătorul din școala de masă îndrumă pe copiii considerați că ar putea fi întîrziați mintal spre comisiile de examinare. Această problemă se poate pune însă numai pentru elevii din primele clase, în cazul copiilor care și-au însușit deja bagajul de cunoștințe prevăzut pentru primele trei-patru clase nemaiputînd fi vorba de o întîrziere mintală care să necesite frecventarea școlii ajutătoare.

Învățătorul din școala de masă poate ajuta munca acestor comisii, deoarece are posibilitatea de a observa un timp mai îndelungat și în condiții mai variate greutățile pe care le întîmpină elevii. Studiind temeinic elevii, învățătorul nu va trimite în fața comisiei de examinare pe acei copii care, din cauzele deja amintite, sînt numai întîrziați la învățătură.

În al doilea rînd, învățătorul din școala de masă poate ajuta comisia în diagnosticarea cazurilor de întîrziere mintală, punîndu-i la îndemînă caracterizarea elevului.

Caracterizările făcute de învățătorul din școala de masă trebuie să conțină — pentru a fi utile comisiei — observații concrete, fapte semnificative în legătură cu dificultățile întîmpinate de elev în școala de masă. Caracterizările nu trebuie să se mărginească la afirmații cu caracter general, ca de exemplu: „Copilul X este prost. El trebuie transferat la școala ajutătoare". Sau: „Copilul Y nu este capabil să învețe. El n-are memorie; atenția îi este slab dezvoltată".

Care sînt faptele mai semnificative pentru stabilirea diagnosticului întîrzierii mintale? Învățătorul trebuie să cuprindă în caracterizarea sa observații în legătură cu dificultățile întîmpinate de copil în activitatea de generalizare și abstractizare, în operarea cu noțiuni abstracte. De asemenea, sînt utile observațiile în legătură cu felul în care copilul își însușește cunoștințele noi și mai ales felul cum știe să utilizeze cunoștințele însușite

deja în situații noi, întrucîtva diferite. Din caracterizare nu trebuie să lipsească nici observațiile cu privire la capacitatea de rezistență a copilului în executarea sarcinilor școlare, felul în care copilul este capabil să țină minte și să urmărească în activitatea lui o anumită sarcină, fără a se abate de la ea.

Învățătorul va înainta comisiei nu numai caracterizarea, ci și fragmente din produsele activității elevului : caiete sau pagini din caiete, desene, obiecte de lucru manual etc.

MATERIAL BIBLIOGRAFIC PENTRU STUDIU INDIVIDUAL

1. Ananiev, B. G. — *Despre dezvoltarea copiilor în procesul de învățămînt.* „Analele romîno-sovietice", seria Ped. — psih., 1957, nr. 4.
2. Ananiev, B. G. — *Problema formării caracterului,* E.S. 1950.
3. Antonov, N. P. — *Dezvoltarea gîndirii și vorbirii copiilor de vîrstă preșcolară și școlară,* „Analele romîno-sovietice", seria Ped. — psih., 1953, nr. 3.
4. Balaniuk, G. I. — *Însușirea temeinică a cunoștințelor și locul fixării inițiale a cunoștințelor în procesul de învățămînt,* „Analele romîno-sovietice", seria Ped. — psih., 1955, nr. 1.
5. Boiko, E. I. — *Despre tratarea problemei priceperilor și deprinderilor în psihologia contemporană,* „Analele romîno-sovietice", seria Ped. — psih., 1955, nr. 3.
6. Cazacu, T. — *Aspecte ontogenetice ale unor noțiuni de gen,* „Revista de psihologie", 1957, nr. 2.
7. Cerghit, I. — *Dezvoltarea atenției elevilor în timpul lecției,* „Revista de pedagogie", 1957, nr. 6.
8. Danilov, M. A. — *Stimularea interesului pentru învățătură,* „Analele romîno-sovietice", seria Ped. — psih., 1955, nr. 2.
9. Ermolaeva-Tomina, L. B. — *Determinarea temperamentului și importanța ei pedagogică,* „Analele romîno-sovietice", seria Ped. — Psih., 1954, nr. 2.
10. Gromov, M. D. — *Unele probleme ale formării gîndirii elevilor,* „Revista de pedagogie", 1957, nr. 5.
11. Kasatkin, N. I. — *Dezvoltarea activității nervoase superioare la sugari,* Editura de stat, 1953.
12. Kostiuk, G. S. — *Despre corelația dintre educație și dezvoltarea copilului,* „Analele romîno-sovietice", seria Ped. — psih., 1957, nr. 2.
13. Krasnogorski, N. I. — *Despre particularitățile tipice ale activității nervoase superioare la copii, „Analele romîno-sovietice",* seria Ped. — psih., 1953, nr. 4.

14. Leontiev, A. N. şi Bojovici, L. I. (sub. red.) — *Studii de psihologia copilului,* E.S.D.P., 1953.

15. Liublinskaia, A. A. — *Despre baza fiziologică a dezvoltării şi educaţiei,* „Analele romîno-sovietice", seria Ped. — psih., 1955, nr. 3.

16. Manuilenko, Z. V. — *Dezvoltarea imaginaţiei la copiii de vîrstă preşcolară,* „Caiete de traduceri pentru catedrele universitare" nr. 159, „Studii de ped. — psih.", XVIII, 1953.

17. Pavelcu, V. — *Echilibrarea neuropsihică în procesul instructiv-educativ,* „Analele ştiinţifice ale Universităţii Al. I. Cuza din Iaşi", tom. II, 1956, fasc. 1—2.

18. Popescu—Neveanu, P. — *Unele procedee de determinare a tipurilor de activitate nervoasă superioară prin studiul biografic şi observaţiile asupra conduitei.* „Revista de psihologie", 1955, nr. 1—2.

19. Roşca, Al. şi Chircev, A. (sub. red.) — *Studii de psihologie pedagogică,* E.S.D.P., 1958.

20. Şardakov, M. N. — *Cu privire la problema dezvoltării gîndirii cauzale a şcolarului,* din culegerea: *Probleme de psihologia copilului,* sub red. lui B. G. Ananiev, E. S. 1951.

21. Şardakov, M. N. — *Studii de psihologia învăţării,* „Caiete de traduceri pentru catedrele universitare", nr. 139, XVII, 1953.

22. Tucicov-Bogdan, A. — *Unele particularităţi ale procesului generalizării la elevi în însuşirea numeraţiei şi numărului,* „Revista de psihologie", 1955, nr. 1—2.

23. Vedenov, A. V. — *Educaţia voinţei copilului în familie,* ed. II, E.S.D.P., 1954.

24. Volkova, I. K. — *Despre jocurile copiilor,* Editura cultură fizică şi sport, 1950.

25. Zankov, L. V. (sub red.) — *Interacţiunea dintre cuvînt şi intuiţie în procesul de învăţămînt,* E.S.D.P., 1957.

26. Zapan, G. — *Metoda aprecierii obiective a personalităţii,* „Analele romîno-sovietice", seria Ped. — psih., 1957, nr. 3.

27. Zörgö, B. — *Unele aspecte ale particularităţilor de vîrstă în cursul dezvoltării psihice a copilului şi a adolescentului,* „Analele romîno-sovietice", seria Ped. — psih., 1956, nr. 3.

CUPRINSUL

Pag.

Prefață 3

PARTEA I

PROBLEME GENERALE

CAPITOLUL I

Obiectul, sarcinile și metodele psihologiei copilului

1. Obiectul și sarcinile psihologiei copilului 5
2. Importanța cunoașterii psihologiei copilului pentru organizarea activității instructiv-educative 7
3. Metodele psihologiei copilului 8

CAPITOLUL II

Factorii dezvoltării psihice a copilului și principalele perioade de vîrstă ale copilăriei.

1. Factorii determinanți ai dezvoltării psihicului în ontogeneză . . . 14
2. Principalele perioade de vîrstă ale copilăriei 24

CAPITOLUL III

Particularitățile dezvoltării anatomice și fiziologice a copilului

A. Dezvoltarea anatomo-fiziologică a copilului 35
1. Caracterizarea generală a dezvoltării fizice a copilului 36
2. Particularitățile anatomo-fiziologice ale școlarului mic 39
3. Sistemul nervos și dezvoltarea lui la copil 41
B. Particularitățile de vîrstă ale activității nervoase superioare . . . 50
1. Dezvoltarea capacității de formare a reflexelor condiționate la copii 50
2. Procesele nervoase fundamentale: excitația și inhibiția 54
3. Iradierea, concentrarea și inducția reciprocă a excitației și inhibiției 59
4. Activitatea de analiză și sinteză a scoarței cerebrale 60
5. Primul și al doilea sistem de semnalizare 62

PARTEA a II-a

PROCESELE DE CUNOAȘTERE

CAPITOLUL IV

Senzațiile și percepțiile

1. Noțiuni generale despre senzații și percepții 64
2. Dezvoltarea senzațiilor și percepțiilor pînă la intrarea copilului în școală 65
3. Senzațiile și percepțiile copilului de vîrstă școlară mică 71
4. Condiții pentru perceperea corectă a materialului intuitiv în școală 76

Pag.

CAPITOLUL V

Limbajul

1. Noţiuni generale despre limbaj 82
2. Dezvoltarea limbajului la copiii de vîrstă antepreşcolară şi preşcolară 84
3. Dezvoltarea limbajului la copiii de vîrstă şcolară mică 89
4. Aspectul fonetic, gramatical şi lexical al limbajului copilului de vîrstă şcolară mică 91
5. Formele şi expresivitatea limbajului la şcolarul mic 94

CAPITOLUL VI

Gîndirea

1. Noţiuni generale despre gîndire 96
2. Particularităţile gîndirii copilului de vîrstă antepreşcolară şi preşcolară 97
3. Gîndirea copilului de vîrstă şcolară mică 102
4. Dezvoltarea noţiunilor la copilul de vîrstă şcolară mică 104
5. Operaţiile gîndirii la şcolarul mic 109
6. Dezvoltarea gîndirii în unitate cu dezvoltarea limbajului la vîrsta şcolară mică 113

CAPITOLUL VII

Memoria

1. Noţiuni generale despre memorie 116
2. Dezvoltarea memoriei copilului pînă la vîrsta şcolară 119
3. Particularităţile dezvoltării memoriei la şcolarul mic 123
4. Educaţia memoriei; organizarea memorării trainice în procesul de învăţămînt. 134

CAPITOLUL VIII

Imaginaţia

1. Noţiuni generale despre imaginaţie 140
2. Apariţia şi manifestarea imaginaţiei la copiii pînă la vîrsta şcolară 142
3. Particularităţile imaginaţiei reproductive şi creatoare la şcolarii mici 145
4. Dezvoltarea imaginaţiei elevilor în procesul de învăţămînt . . 150

CAPITOLUL IX

Atenţia

1. Noţiuni generale despre atenţie 152
2. Rolul atenţiei involuntare şi al atenţiei voluntare în procesul de învăţămînt 156
3. Dezvoltarea atenţiei copilului pînă la vîrsta şcolară 160
4. Particularităţile atenţiei la copiii de vîrsta şcolară 163
5. Cauzele neatenţiei; condiţiile necesare pentru organizarea şi dezvoltarea atenţiei elevilor 165